

Didácticas en educación en derechos humanos.

Didácticas en educación en derechos humanos. Caso: asignatura Constitución Política en la Universidad Tecnológica de Pereira

Luisa F. Arenas Castañeda
Universidad Tecnológica de Pereira, Maestría en Educación, Pereira, 2020

Nota del Autor

Luisa Fernanda Arenas Castañeda, Maestría en Educación, Facultad de Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, 2020; este trabajo cuenta con la asesoría del profesor Álvaro Díaz de la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Cualquier mensaje con respecto a este artículo debe ser enviado a la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.

e-mail: maestriaeduc@utp.edu.co, luisafernandaa@semmanizales.edu.co

Resumen

La Educación en Derechos Humanos (EDH) es una necesidad social para garantizar que las personas puedan ejercer su ciudadanía, propendiendo por avanzar en procesos democráticos, como en un Estado Social de Derecho. Las universidades, como tanque de pensamiento que pueden ser, tienen una gran responsabilidad con la sociedad; no obstante, debido a diversas concepciones políticas e ideológicas, es más común encontrar procesos de EDH en las Facultades de Derecho que en otras disciplinas o ámbitos universitarios. Integrar los derechos humanos de manera transversal a los diferentes currículos conlleva a mirar experiencias existentes en la Universidad Tecnológica de Pereira y con ello a preguntarse: *¿Qué Didácticas se implementan en la enseñanza de los Derechos Humanos a través de la asignatura Constitución Política del programa Licenciatura en Lengua Inglesa, en la Universidad Tecnológica de Pereira?* Para llegar a una respuesta a este problema de investigación y hacer un ejercicio de comprensión sobre la didáctica en la materia Constitución Política, se elaboró un diseño etnográfico que incluye como técnicas la Observación Participante a través de Diarios de Campo y Entrevistas Dirigidas a la docente y los estudiantes; esto se pudo poner en marcha ubicando a LILIANA ANDREA SALAMANCA ARAGÓN, docente de Constitución Política, clave en este proceso por ser reconocida como defensora de derechos humanos y de las mujeres. Al realizar la etnografía se logra establecer diversas didácticas, de las cuales resaltaron su estrecha relación con el Enfoque Pedagógico, por el esquema de la clase, los contenidos abordados y sus finalidades, las estrategias, la organización social de la clase, los materiales curriculares, los modelos evaluativos, entre otros aspectos relacionados con la didáctica.

Palabras Clave: Didáctica, Derechos Humanos, Constitución Política, Enfoque Pedagógico, Etnografía, Educación para la democracia.

Abstract

Human rights education is a social necessity to guarantee that people can exercise their citizenship, tending to advance in democratic processes, especially when Colombia is conceived within the principles of a social state of law. Universities, as tanks of thought that they can be, have a great responsibility with society; however, due to diverse political and ideological conceptions, it is more common to find human rights education processes in law schools than in other disciplines or universities environments. Intergating human rights in a transversal way to the different curricula, leads to look at existing experiences at the Technological University of Pereira and thus ask: What didactics are implemented in the teaching of Human Rights through the subject Political Constitution of the Bachelor programme in English Language, at the Technological University of Pereira? In order to obtain an answer to this research problem and to carry out an understanding exercise on the didactics in the subject Political Constitution, an ethnographic design was elaborated including techniques like participants observation through field journals and interviews to teacher and students; this could be implemented locating LILIANA ANDREA SALAMANCA ARAGÓN, a teacher of Political Constitution, key in this process for being recognized as a defender of human and women's rights. It was possible to establish diverse expressions of didactics which highlight their close relation with the pedagogical approach, due to the class scheme, the contents addressed and their purposes, strategies, social organization of the class, curricular materials, evaluation models, among other aspects related to the teaching.

Key Words: Didactic, Human Rights, Political Constitution, Pedagogical Approach, Ethnography, Democracy Education.

Agradecimientos

Al profesor ÁLVARO DÍAZ GÓMEZ, asesor del presente trabajo de grado, por sus enseñanzas y por guiarme en este largo camino con dedicación, respuestas oportunas, amabilidad, compromiso académico y gran paciencia.

A la profesora LILIANA ANDREA SALAMANCA ARANGÓN, compañera de luchas, por abrirme las puertas de sus clases de Constitución Política y haberme permitido aprender de sus conocimientos sobre derechos humanos y de su didáctica como docente.

A la psicoterapeuta PATRICIA MEJÍA DE LOS RÍOS por haberme acompañado durante tantas crisis emocionales y haberme alentado e impulsado para culminar con éxito este trabajo de grado.

Dedicatoria

A todas las y los defensores, líderes y lideresas sociales, quienes luchan por la transformación social y se valen de la educación en derechos humanos para intervenir sobre comunidades y territorios.

Tabla De Contenido

1. Introducción	8
2. Justificación	9
3. Antecedentes Investigativos	12
4. Área De Problema	16
5. Objetivos	23
5.1 Objetivo General	23
5.2 Objetivos Específicos	23
6.1 Educación Para La Democracia	24
6.1.1 <i>Educación para la Ciudadanía</i>	29
6.1.2 <i>Educación En Derechos Humanos</i>	32
6.2 Didáctica	42
6.2.1 <i>Didáctica General y Específica, un Debate Epistemológico</i>	51
6.2.2 <i>Construcción Epistemológica de la Didáctica de las Ciencias Sociales</i>	54
7. Metodología	61
7.1 Enfoque De La Investigación	61
7.2 Caso	61
7.3 Método	61
7.3.1 <i>Diseño Metodológico</i>	62
7.3.1.1 Delimitación del Problema De Investigación.	63
7.3.1.2 Ubicación De Docente Clave.	64
7.3.1.3 Diseño De Instrumentos De Recolección De Información.	64
7.3.1.4 Técnicas De Recolección De Información.	67
7.3.1.5 Instrumentos Para La Recolección De Información.	70
7.3.1.6 Elaboración Del Plan De Análisis De La Información.	73
7.3.1.7 Técnicas De Análisis De La Información.	76
7.3.1.7.1 Aplicación De Los Instrumentos De Recolección Y Análisis De Información.	77
8. Análisis de la información	85
9. Conclusiones	121
10. Recomendaciones	128

11. Referencias Bibliográficas	129
12. Anexos	138
Anexo 1. Formato de Consentimiento Informado	138
Anexo 2. Guion Entrevista En Profundidad Para La Docente	139
Anexo 3. Guion Entrevista En Profundidad Para Estudiantes	140

Tablas

Tabla 1. Matriz para el análisis de la práctica educativa. Zabala (2000).	43
Tabla 2. Técnicas para la recolección de información.	69
Tabla 3. Matriz para describir el Plan de Análisis de la Información.	77
Tabla 4. Conceptos y categorías didácticas identificados en la enseñanza de los DDHH a través de la asignatura Constitución Política.	86
Tabla 5. Cómo fueron las didácticas tanto para la docente como para los estudiantes en las clases de Constitución Política.	116

Figuras

Figura 1. Triángulo didáctico	46
Figura 2. Diseño Metodológico	63
Figura 3. Formato Diario de Campo utilizado durante la Etnografía en el 2013	65
Figura 4. Formato Diario de Campo utilizado durante Pilotaje en el 2012	67
Figura 5. Instrumentos aplicados en el trabajo de campo	70
Figura 6. Proceso de investigación en la Teoría Fundamentada	77
Figura 7. Codificación abierta	80
Figura 8. Códigos, fundamentación, densidad y familias de códigos	81
Figura 9. Familias de Códigos	82
Figura 10. Codificación axial y selectiva	83

1. Introducción

El presente estudio se hizo con el ánimo de comprender qué didácticas se implementan en la enseñanza de los Derechos Humanos a través de la asignatura Constitución Política del programa Licenciatura en Lengua Inglesa en la Universidad Tecnológica de Pereira, para lo cual se observó y entrevistó durante un semestre académico a un grupo de estudiantes matriculados en la materia mencionada, junto a la docente a cargo, para acercarse a la naturaleza de sus realidades en clase, describirlas y comprenderlas.

Una investigación de tipo etnográfica fue requerida, en el entendido que, su puesta en marcha permitía dar respuesta a la pregunta de investigación y permitir el cumplimiento de los objetivos formulados.

La investigación etnográfica se realizó a partir de la aplicación de instrumentos de recolección de la información como los Diarios de Campo y las Entrevistas a Profundidad. A partir de los datos obtenidos con dichos instrumentos, se logró triangular la información para analizarla a través del programa Atlas TI, obteniendo resultados y conclusiones que dieron respuesta a la pregunta de investigación, lo cual permitió comprender qué didácticas se implementaron en la enseñanza de los derechos humanos.

De tal forma, se lograron identificar las didácticas implementadas, se explicaron por qué se implementaron y se describieron cómo eran dichas didácticas para los estudiantes y la docente durante un periodo académico, a través de un diseño etnográfico.

Esta investigación acerca de las didácticas en la enseñanza de los derechos humanos se realizó por el interés de conocer cómo se promueven, divulgan, ejercen y exigen los derechos humanos desde un programa académico universitario.

2. Justificación

En Colombia las violaciones a los derechos humanos son un tema recurrente, dado el modelo de producción capitalista de nuestro país, las concepciones, valores y las relaciones de poder y de inequidad que le son inherentes y, por el desarrollo del conflicto armado, social y político que ha tenido lugar en nuestra nación por más de medio siglo y que se sigue desarrollando, a pesar del proceso de paz con la guerrilla de las FARC-EP.

En ese ámbito, la educación juega un rol importante en la sociedad, pues no solo puede ayudar a comprender las causas estructurales del conflicto sino, conjuntamente, a plantearle soluciones y crear una cultura democrática que promueva la sana convivencia en medio de todas las diferencias de un pueblo tan diverso como el colombiano; todo ello teniendo en cuenta la relación dialéctica entre modelo productivo y educativo, según la cual, a todo modelo productivo le corresponde uno educativo, donde al mismo tiempo, el modelo educativo ayuda a edificar un tipo de sociedad y de relaciones de producción. Es por eso que la sociedad puede transformarse a partir de las herramientas que brinda la educación, al menos en términos de la superestructura social.

En ese sentido, en el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Tecnológica de Pereira (2017) se planteó que, en tanto es una institución formadora, “tiene como sello de calidad el compromiso con el pensamiento crítico en la formación integral de profesionales, que aportan al desarrollo de la democracia y de la sostenibilidad ambiental” (p.16).

Por consiguiente, un sistema educativo que impacte a la sociedad de forma tal que la transforme requiere, entre otras cosas, una perspectiva humanista y de derechos que cubra de manera transversal e interdisciplinaria a las diferentes áreas del conocimiento abordadas en las universidades.

No obstante, en el país existen deficiencias en la educación en derechos humanos en los ámbitos universitarios, pues no ha sido integrada primordialmente en los currículos de los diversos programas académicos, no siempre se privilegian las humanidades dentro del

currículo o muchas veces se da sin lugares de práctica concretos, verbigracia, sin una intervención efectiva sobre los perfiles profesionales de los egresados y, por tanto, sin ampliar su sistema de valores.

Es más, en el proceso de actualización curricular de la Universidad Tecnológica de Pereira, la Vicerrectoría Académica (2018) identificó que en la Universidad había una ruptura con las humanidades:

La Universidad Tecnológica de Pereira cuenta con diez facultades, dos de ellas orientadas a estudios humanistas (educación y bellas artes y humanidades), una de medicina y otra de administración ambiental; las otras cinco son de orientación técnica y tecnológica. De aquí la importancia de construir una formación política y democrática para crear conciencia del ser humano como un sujeto, que antes de su ser profesional especialista, es un zoon politikós (animal político). Igualmente cabe mencionar que la Universidad Tecnológica de Pereira ha sido vista como una universidad de corte ingenieril, basada en las ciencias duras o exactas y poco o nada se tiene en cuenta su dimensión humanística, artística e incluso formativa, a sabiendas que cuenta con más de 10 licenciaturas en sus programas. (p.56)

De hecho, no existe un proceso sistemático y organizado de formación en derechos humanos en la Universidad; en cambio, existe la Cátedra de Paz UTP y una materia llamada Constitución Política, obligatoria para todos los programas de pregrado de la Universidad de acuerdo a lo establecido en la propia Carta Magna, en la cual se pueden orientar temas relacionados con los derechos humanos y de los pueblos.

Precisamente, en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 128 de la Ley 30 de 1992, mediante el cual se desarrolló el artículo 41 de la Constitución Política Colombiana, se planteó que: “En todas las instituciones de Educación Superior, estatales u oficiales, privadas y de economía solidaria, serán obligatorios el estudio de la Constitución Política y la instrucción cívica en un curso de por lo menos un semestre. Así mismo, se promoverán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana”; de

manera complementaria, la Ley 101 de 1994 también reglamentó la obligatoriedad de la enseñanza de la Carta Magna en las instituciones educativas. De acuerdo a este marco normativo la Vicerrectoría Académica (2018) planteó una renovación curricular en la cual la Universidad moviliza su propuesta de formación ciudadana y en democracia, en cumplimiento de la Misión y la Visión institucionales.

En tal sentido, la Vicerrectoría (2018) propuso dentro de la renovación curricular de la UTP que se desarrollara una propuesta pedagógica que permitiera articular planes, programas, herramientas y recursos para asumir el reto de la ciudadanía global, cultivando habilidades sociales para fortalecer la comunicación, el entendimiento y el encuentro con el otro y con el diferente, encargando al Departamento de Humanidades y el Programa de Licenciatura en Filosofía de la formación en ciudadanía y democracia en los programas de pregrado y postgrado de la Universidad. No obstante, por autonomía Universitaria, algunos programas de la Universidad como Ingeniería de Sistemas, Univirtual y Tecnología Mecánica aun orientan la materia Constitución Política sin la intervención del Departamento de Humanidades.

Luego, analizar la materia Constitución Política puede brindar luces de cómo enseñar los derechos humanos en la Universidad Tecnológica de Pereira y otras instituciones, de forma tal que puedan hacerse recomendaciones para todos los programas académicos de la Institución, e incluso, sentar bases para formular una Cátedra Abierta en Derechos Humanos en la universidad.

Enhorabuena, resulta conveniente comprender qué didácticas implementó una docente, reconocida feminista y defensora de derechos humanos de la región, a través de la materia Constitución Política, para divulgar cómo llevar a cabo la educación en derechos humanos en cualquier programa académico de la universidad.

3. Antecedentes Investigativos

Respecto a las didácticas que se implementan en la educación en derechos humanos, Martínez, G (2009) asevera que “la concepción de persona que se tenga determinará totalmente el modelo educativo que desarrollemos y la manera de enseñar y vivir los derechos humanos dentro de los distintos sistemas educativos.” (p.8). Por ende, el desafío de la educación en derechos humanos, más allá de plantear medios y estrategias, consiste en delimitar el marco teórico y el contenido a partir de una fundamentación antropológica, abarcando no solo los ámbitos curricular y didáctico, sino también, lo filosófico, pedagógico y jurídico (Martínez, G., 2009, p.8)

Investigadores como Magendzo, K. y Toledo-Jofré, M.I (2015) indican que si se entienden al docente y estudiante como sujetos de derechos que se construyen en la interacción y el diálogo intersubjetivo en la educación en derechos humanos, se requiere tener en cuenta que los principios pedagógicos que orientan la enseñanza de los ‘temas controversiales’ en derechos humanos se vinculan estrechamente con la pedagogía crítica Freiriana donde el sujeto debe ser activo, dialogante y desarrollar su espíritu crítico y que la didáctica de la educación en derechos humanos se fundamenta en la deliberación y el diálogo.

Para que tales ‘temas controversiales’ puedan hacer parte de la educación en derechos humanos, dichos autores plantean que hacen falta: una pedagogía centrada en el conflicto, considerando la libertad de elegir, opinar, expresarse; la distribución equitativa del poder simbólico entre cada participante de la situación educativa respecto al tema controversial; que las reglas y el marco referencial del diálogo intersubjetivo lo establezca el mismo grupo dialogante para que todos participen y se expresen; por añadidura, se deben tener en cuenta las pre-concepciones, historias personales y vida cotidiana del estudiantado cuando se pronuncie sobre el análisis del tema controversial, sumado al desarrollo de competencias cognitivas, afectivas y sociales para que así los estudiantes participen como sujetos críticos y

defensores de derechos humanos en una sociedad democrática. (Magendzo, K. y Toledo-Jofré, M.I, p.11-12)

En este sentido, Pagès, J. y Marolla, J (2018) encontraron que los currículos en Colombia, Argentina y Chile no entregan herramientas metodológicas ni didácticas al profesorado para que pueda trabajar los temas de memoria e historia reciente ni orientarse hacia la protección de la sociedad cuando surgen violaciones a los derechos humanos; en cambio, hay una amplia presencia de contenidos temáticos que fomentan la descripción de acontecimientos del pasado desde un enfoque nacionalista y patriótico donde se presentan los hechos de violencia a los DDHH como sucesos traumáticos acaecidos en el exterior por sobre los hechos que los países mismos han vivido, sin revisar las violaciones a los DDHH que han ocurrido en sus propios territorios y sociedades.

Se observa, además, que el abordaje de la memoria histórica, según Pagès, J. y Marolla, J (2018), se presenta únicamente desde el relato oficial donde el gobierno se excluye como actor en la violación a los derechos humanos y desconoce las responsabilidades del Estado, enfatizando en la descripción sobre la reflexión, la crítica y la identificación del papel de los demás actores del conflicto armado, quedando limitados a la perspectiva de sujeto-víctima a través de la representación del sufrimiento de las personas por sobre los proyectos políticos y sus ideas de transformación social, por lo cual también se limitan al discurso de la reconciliación sin mayores posibilidades de problematizar eventos de la historia reciente.

Por su parte, Aroca, C y Maturana, C. (2019) hacen una propuesta didáctica de los derechos humanos desde la perspectiva patrimonial, también desde un enfoque pedagógico de lo controversial, donde se produzca 'enseñanza de la historia con memoria', articulando el saber académico y el conocimiento social, potenciando entre las y los estudiantes el desarrollo de aprendizajes significativos que aseguren la salvaguardia consciente de los lugares de memoria a través de una ciudadanía activa:

“El reconocimiento de un pasado reciente común se sustenta en una serie de estrategias didácticas en, desde y sobre los testimonios (recuerdos), a fin de facilitar acciones de selección, valoración y recreación del patrimonio de los Derechos Humanos basadas en la consolidación en una memoria del nunca más.” (Aroca, C y Maturana, C., 2019, p.99)

Por consiguiente, según estas investigaciones previas, la educación en derechos humanos requiere de una fundamentación pedagógica y filosófica crítica, donde la didáctica se desarrolle en medio de temas controversiales que relacionen la vida cotidiana de los estudiantes con la realidad social y política del país y el mundo y, hagan de la memoria histórica un componente vivo de la enseñanza, para que así el estudiantado pueda deliberar, criticar, exponer sus puntos de vista y transformar la realidad social.

Al respecto, en la Universidad Tecnológica de Pereira se orientó que el Departamento de Humanidades se encargara de la formación en ciudadanía y democracia y, el pensamiento crítico, a partir del 2018 cuando la Vicerrectoría Académica (2018) orientó la renovación curricular en la UTP; desde ese momento la materia Constitución Política quedó a cargo del Departamento, salvo contadas excepciones en algunos Programas académicos que siguen abordando la materia por cuenta propia.

Por ejemplo, el programa de Tecnología Mecánica (2020) de la UTP no contempla la educación en derechos humanos en la asignatura Constitución Política, Ética y Legislación, sino que los estudiantes se adentren en el campo normativo del país con aplicación en el medio en que se desenvuelven, con sentido de pertenencia a la comunidad y capacidad de resolución de conflictos por la vía pacífica.

Por su parte, la Cátedra de Derechos Humanos orientada independientemente por Univirtual (2015) hace énfasis temático en los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario y, los mecanismos de garantía e instrumentos de protección de los derechos humanos.

De manera similar, el programa Ingeniería de Sistemas y Computación (2020) promueve la conciencia sobre los derechos de las personas, los principios y valores de la participación ciudadana y el papel de las instituciones democráticas, a través del estudio de la Constitución Política.

Finalmente, en la materia Constitución Política orientada por el Departamento de Humanidades (2020) para la mayoría de los Programas Académicos de la Universidad se traza que, para hacer viables la paz y la democracia en tiempos de postconflicto, se hace necesario formar a ciudadanos que conozcan sus derechos, se comprometan con sus deberes y sean conscientes de su historia y su responsabilidad como sujetos políticos, ofreciendo el empoderamiento en derechos a través del aprendizaje y la vivencia de la Constitución Política.

4. Área De Problema

La base de la formación para la ciudadanía está en la Educación en Derechos Humanos. Dicha educación debe facilitar la transmisión tanto de contenidos culturales, como de valores, teniendo en cuenta que los derechos no son solamente los que se encuentran establecidos en la Constitución Política e incluso en las Declaraciones y Convenios Internacionales, sino que abarcan al sistema de necesidades humanas, aunque éstas aun no hayan sido positivizadas (Gil, 2008) o incluso, así se haya retrocedido políticamente en lo ya conquistado.

Los derechos pueden proporcionar sobre todo un adecuado marco interpretativo de la ciudadanía al establecer un horizonte crítico en torno a la idea de humanidad y humanización. Pues bien, con más sentido aun, ese marco interpretativo de los derechos humanos puede ser aplicado a la educación para, del mismo modo, reconocer su incidencia en los valores de la formación humana. (Gil, 2008, p. 35)

Dado que la universidad, como escenario académico que puede reflexionar sobre sí misma gracias a que está dotada de autonomía, logra acceder a realizar tal marco interpretativo y, potencialmente podría ofrecer herramientas para transformar la sociedad o al menos algunas concepciones o modos de pensar de los integrantes de la comunidad universitaria respecto al ejercicio de la ciudadanía, no solo a través de sus programas de extensión sino, además, a través de la formación cotidiana que se les brinda a sus estudiantes.

En tal sentido, Rodino (2003) considera que la universidad es responsable de educar en la práctica de los derechos humanos; veamos:

La universidad tiene una responsabilidad social medular en educar en la filosofía y la práctica de los derechos humanos. Porque aluden a las condiciones necesarias para la existencia plena y feliz de las personas y las sociedades, porque nada de lo humano les es ajeno, los derechos humanos están presentes en todos los ámbitos del quehacer educativo de la universidad. Pero no basta con que estén presentes, por la naturaleza de la institución deben ser abordados

por ella en forma explícita y sistemática, analítica y crítica, sostenida y comprometida. (p.196)

Cumpliendo con su responsabilidad social, en el modelo pedagógico de la Universidad Tecnológica de Pereira (2017) se contemplan las pedagogías interactivas, dialogantes y críticas como parte cotidiana de los procesos educativos de la universidad, en donde:

El compromiso institucional con las pedagogías interactivas y críticas, radica en la importancia de vincular la enseñanza y el aprendizaje con la formación de estudiantes que puedan discernir sobre la forma como se produce, distribuye y utiliza el conocimiento en la sociedad. El objetivo es que ellos puedan actuar con sentido ético y moral, como ciudadanos y profesionales comprometidos con el pluralismo, la diversidad, la democracia y la sostenibilidad ambiental, que constituyen los propósitos de la Universidad como institución formadora. (p.22)

Por su parte, los temas de género y diversidad, entendidos dentro de la racionalidad de los derechos humanos, se encuentran abordados por la Universidad Tecnológica de Pereira en su Plan de Desarrollo Institucional desde un proyecto denominado: Cultura democrática, participativa e incluyente para el desarrollo con equidad y responsabilidad social. Según un informe de la Contraloría General de la República (2010), el presupuesto para las actividades de género y diversidad de dicho proyecto fue de \$198,82 millones; en dicho informe aparece que Bienestar Universitario no cumplió la meta en su totalidad porque “dejaron de realizarse 2 capacitaciones a docentes y administrativos en inclusión de la perspectiva de género.” No obstante, es bastante alentador que existan estas perspectivas dentro del proceso formativo integral de la comunidad universitaria.

Ahora bien, si los derechos humanos abarcan la dignidad humana y el conjunto de sus necesidades, hay que echar mano de la didáctica específica de las Ciencias Sociales, bajo enfoques pedagógicos que les permitan a los estudiantes construir conocimientos activamente

y de manera significativa, adaptando este tipo de formación en el contexto curricular de diversos programas.

Por ende, la dignidad humana ha sido un debate histórico. De tal suerte, la ONU (1948) planteó en la Declaración Universal de los Derechos Humanos que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos (...) (p.8).

En esta perspectiva, en la Declaración Mundial Sobre La Educación Superior en el Siglo XXI proclamada por la UNESCO (1998) se argumentó que: (...) “La enseñanza de las normas relativas a los derechos humanos y la educación sobre las necesidades de las comunidades del mundo entero deberían quedar reflejadas en los planes de estudio de todas las disciplinas”. (p.32), lo cual reafirma la posibilidad de la transversalizar la educación de los derechos humanos a nivel curricular.

Por su parte, el plan de acción desarrollado en la Conferencia Internacional de Educación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos, la Democracia y el Entendimiento Internacional y la Tolerancia, también resaltó lo siguiente:

Las instituciones de enseñanza superior pueden contribuir de múltiples maneras a la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. En este sentido, debería considerarse la posibilidad de introducir, en los programas de estudios, conocimientos, valores y aptitudes referentes a la paz, los derechos humanos, la justicia, la práctica de la democracia, la ética profesional, el civismo y la responsabilidad social. (UNESCO, 1994)

Por ende, la Educación en Derechos Humanos no debe ser considerada como un agregado dentro de los currículos de las universidades, sino como parte esencial y transversal de todas las disciplinas académicas, pues como se dijo anteriormente, nada de lo humano le es ajeno. El currículo de cualquier programa, entendido desde una racionalidad diferente a la técnica, con una visión crítica que permita realmente intervenir y transformar la sociedad, debe

ir más allá del plan de estudios e incluir no solo contenidos conceptuales, sino, también, procedimentales, actitudinales e incluso, extracurriculares, de acuerdo a las funciones misionales de las Universidades.

Esto es posible, pero requiere de voluntad de todos los integrantes de la comunidad académica para que su implementación tenga asidero práctico. Sin embargo, las carreras universitarias siguen apostándole a la satisfacción de necesidades técnicas que responden a las demandas del mercado laboral, en muchos casos, despreciando el papel de las humanidades y sin tener en cuenta contenidos curriculares relacionados con los derechos humanos; es más, cuando estos temas o contenidos están presentes suelen ser restringidos a ámbitos jurídicos, desde lugares poco democráticos e incluyentes (Salvioli, 2009), lo cual sería un problema político y académico por resolver.

Dentro de este orden de ideas, en la Escuela de Administración Pública, ESAP, sede territorial Quindío – Risaralda, se ha desarrollado el Diplomado en Gestión y Políticas Públicas con Enfoque de Derechos; en la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Pontificia Universidad Javeriana se orientó el Diplomado en Derechos Humanos “AUSJAL”; por su parte, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas se llevó a cabo la Cátedra Democracia y Ciudadanía, dirigida por el Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano, IPAZUD; en la Universidad Externado de Colombia se realizó la Cátedra UNESCO “Derechos Humanos y Violencia: Gobierno y Gobernanza”.

Por su parte, la Dirección de Extensión y Proyección Social de la Universidad Autónoma del Caribe, a través de su Programa de Derecho y en convenio con la Gobernación del Atlántico, creó el Observatorio para la Niñez, Adolescencia, Juventud y Derechos Humanos.

Del mismo modo, la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia ofrece el Programa de Extensión: Atención a la Población Víctima de Desplazamiento Forzado y ofrece la Cátedra Abierta en Seguridad y Salud: El Bloque de Constitucionalidad y los Riesgos Profesionales. La Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la

Universidad Nacional también ofrece el curso de extensión Derechos Humanos: Análisis y Prácticas, Políticas y Jurídicas. Igualmente, la Universidad Santo Tomás de la ciudad de Tunja posee una Línea de Investigación en Derechos Humanos, Derecho Penal y Procesal Penal.

Los programas, diplomados y cátedras mencionados párrafos arriba son proyectos de formación en derechos humanos relacionados con Programas y Facultades de Derecho. Cabe considerar que, definitivamente, el ámbito de los derechos va mucho más allá de lo legal y lo Constitucional pues más bien están relacionados con el conjunto de necesidades humanas, tanto las que ya se encuentran conquistadas como las que necesitan ser reivindicadas, tal y como lo expresa Gil (2008) a continuación:

La fuerza legitimadora de los derechos humanos no radica tanto en lo ya logrado, a través de cortes penales internacionales o textos internacionales, sino en las expectativas permanentes de humanización que abre al reconocer como valor absoluto inarticulado del todo por ningún gobierno, nación o cultura, la expresión del ser humano. La fuerza de los derechos humanos se encuentra, precisamente, en lo que no podemos concretar de una vez por todas y para siempre: las ideas que el ser humano barrunta, va barruntando sobre lo justo y lo bueno, incluso, para llegar a estados de conciencia (Touriñán, 2003, 230-231) y visiones de humanización superadores de los propios derechos humanos actuales (p.32).

Empero, existen otras experiencias de formación en Derechos Humanos adelantadas desde la educación no formal y desde la educación popular, promovidas por los sindicatos, ONG, movimientos sociales, entre otras fuerzas vivas de la sociedad, que también tienen influencia sobre la educación formal:

Ejemplos de ello son el Diplomado de Facilitadores Jurídicos orientado por el Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo (CCAJAR), las cartillas de la Plataforma de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo con su propio proceso de formación, auspiciadas con cooperación internacional. De otro lado, la línea de investigación Formación Lasallista de la Universidad de la Salle tiene un proyecto de investigación sobre Educación en Derechos

Humanos. Por su parte, en la Universidad Tecnológica de Pereira ha existido el Observatorio del Delito y la Convivencia Ciudadana, en convenio con el Ministerio de Justicia, el Gobierno Departamental y el Municipio.

En la Universidad Tecnológica de Pereira también han existido algunas experiencias incipientes pero importantes de Educación en Derechos Humanos: el diplomado en derechos humanos orientado en el 2011 por la universidad a propósito de su adhesión al Pacto Global, el cual no logró culminarse; los procesos de formación alternativa en Derechos Humanos que adelantó el Comité Estudiantil de Derechos Humanos -CEDH UTP- entre los años 2008 y 2009, la Cátedra de Paz UTP (optativa para todos los programas académicos de pregrado), el Diplomado Escuela de Liderazgo para la Paz y, los contenidos orientados en la materia Constitución Política.

El impacto de la Educación en Derechos Humanos desde el ámbito no formal ha influido positivamente en las prácticas de la educación formal e informal, lo cual ha permitido a diferentes actores de las instituciones escolares y académicas avanzar en el diseño de estrategias encaminadas a incorporar en los currículos, contenidos y temáticas relacionadas con el estudio, la comprensión, la investigación y la práctica de los derechos humanos. (Defensoría del Pueblo, 2006, p. 44).

Ahora bien, en la Universidad Tecnológica no existe un proceso de formación específica en derechos humanos; las experiencias más cercanas tal vez correspondan a la Cátedra de Paz UTP, el Diplomado: Escuela de Liderazgo para la paz y a la Materia Constitución Política, obligatoria para todos los Programas de Pregrado de acuerdo al Artículo 41 de la Carta Magna de la Presidencia de la República (1991), el cual establece que: “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Así mismo se fomentarán las prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución”. (p.6)

Dentro de este marco, los ejes temáticos trabajados en esta asignatura, además de estar relacionados con la Fundamentación Constitucional, la Estructura Estatal y su contextualización histórica, pueden incluir los DDHH y el Derecho Internacional Humanitario - DIH-, con sus respectivos mecanismos nacionales e internacionales de protección y exigibilidad de derechos, debido a que estos integran nuestro Bloque de Constitucionalidad, sumado al reconocimiento de las luchas y conflictos humanos.

Así, si algún docente de la materia Constitución Política en la Universidad Tecnológica de Pereira suscribe sus clases dentro de la Escuela Histórica de los Derechos Humanos, lo puede hacer por convicción política y porque la libertad de cátedra se lo permite, más no necesariamente porque exista un lineamiento curricular en tal sentido, pues por lo general, la materia Constitución Política suele girar en torno a la Carta Magna en sí misma y casi que de manera taxativa sobre el Bloque de Constitucionalidad, el DIH y los principios democráticos que erigen la sociedad colombiana.

En contraste, sí existen Facultades que trascienden estos planteamientos limitados y abordan el estudio de la Constitución Política con una perspectiva social, histórica, cultural y política diferente.

Todo lo hasta aquí expuesto conlleva a plantear la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué Didácticas se implementan en la enseñanza de los Derechos Humanos a través de la asignatura Constitución Política del programa Licenciatura en Lengua Inglesa, en la Universidad Tecnológica de Pereira?

5. Objetivos

5.1 Objetivo General

Comprender las Didácticas que se implementaron en la enseñanza de los Derechos Humanos durante un periodo académico, con estudiantes de noveno semestre en el Programa Licenciatura en Lengua Inglesa, a través de la asignatura Constitución Política de la Universidad Tecnológica de Pereira.

5.2 Objetivos Específicos

Identificar las didácticas que se implementaron en la enseñanza de los Derechos Humanos durante un periodo académico, con estudiantes de noveno semestre en el Programa Licenciatura en Lengua Inglesa, a través de la asignatura Constitución Política de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Explicar por qué se han implementado las didácticas identificadas en la enseñanza de los Derechos Humanos durante un periodo académico, con estudiantes de noveno semestre en el Programa Licenciatura en Lengua Inglesa, a través de la asignatura Constitución Política de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Describir cómo son para los estudiantes y la docente las didácticas que se identificaron en la enseñanza de los Derechos Humanos durante un periodo académico, con estudiantes de noveno semestre en el Programa Licenciatura en Lengua Inglesa, a través de la asignatura Constitución Política de la Universidad Tecnológica de Pereira.

6. Referentes Teóricos

6.1 Educación Para La Democracia

Cuando se habla de educación para la democracia, la pregunta que asalta inmediatamente es a qué tipo de democracia se hace referencia: representativa, pluralista, elitista, populista, popular, constitucional, directa, participativa, congregativa, protegida, o deliberativa. (Magendzo, 2007)

Este autor presenta una apuesta por la democracia deliberativa como parte integral de una concepción democrática de educación, en donde los contenidos curriculares explícitos que en ella se abordan deben estar infundidos, propagados, irradiados transversalmente en las diferentes disciplinas de estudio; además, estos contenidos deben inducir al diálogo, la argumentación, problematización, indagación y, obtención de múltiples y discrepantes respuestas.

De suerte que temas como la economía, la política, el medio ambiente, la globalización, las injusticias, las relaciones de poder, la intolerancia, los derechos humanos, puedan tener presencia en el currículo, para su debate y deliberación, relacionando estos temas nada neutrales con respecto al bien común, las políticas públicas, los valores culturales y los cuerpos legales y normativos, a través de una concepción democrática deliberativa de la educación afín con “la defensa de la participación activa de los ciudadanos, el compromiso con el bien común, la revitalización de la sociedad civil y, sobre todo, el recurso a la deliberación como método de toma de decisiones.” (Burguera, 2016, p.228)

Así, el autor propone desarrollar las siguientes capacidades y competencias que se debieran desarrollar en la educación y formación de ciudadanos para la democracia deliberativa: capacidad para comunicarse, establecer un diálogo fluido y entendible en el que hay un aprendizaje de lenguaje y escucha; capacidad para argumentar y convencer con explicaciones racionales, capacidad para entender y penetrar en la racionalidad del otro, para convenir en el diálogo y la comunicación sin imposiciones arbitrarias; capacidad para dudar,

levantar y verificar hipótesis y explorar incertidumbres; capacidad para distanciarse del propio discurso, capacidad para tomar decisiones buscando el bien común; capacidad de crear confianza mutua y de autorregularse.

Estas capacidades se desarrollan a instancias del currículo oculto, entendido por Posner (1998) como las normas y valores no reconocidos abiertamente por profesores y funcionarios escolares, relacionado con el clima organizacional y las relaciones humanas, el sistema de disciplina escolar, las modalidades de transferencia del conocimiento, las formas de evaluar el aprendizaje y el ejemplo cotidiano de los maestros, directivos y administrativos. (Magendzo, 2007), diferente del currículo oficial, relacionado por Posner (1998) como los planes y programas, materiales didácticos, objetivos y guías curriculares descritos en forma documental.

Dentro de las características de la educación propuestas por Magendzo (2007), afines con la democracia deliberativa, se incluyen tres aspectos de la pedagogía: la crítica, la alteridad y la problematización, lo cual se precisa a continuación:

Primero, el ‘aspecto crítico’ de la pedagogía es el sustento doctrinario – ideológico - político que orienta la concepción democrática de la educación y que permea metodológicamente el quehacer educativo. Sobre todo, está íntimamente relacionada con la teoría crítica de analistas socio – políticos asociados con la escuela de Frankfurt, interesados en crear una sociedad más justa y en empoderar a las personas para que estén en una posición de mayor control sobre su vida económica, política, social y cultural, argumentando que estos objetivos sólo pueden alcanzarse mediante la emancipación, proceso a través del cual las personas oprimidas y explotadas se constituyen en sujetos empoderados capaces de transformar, por sus propios medios, sus circunstancias. (Magendzo, 2007, p.80)

La estructura curricular en la pedagogía crítica busca menguar los efectos de la hegemonía ideológica, los procesos de dominio intelectual y cultural y promocionar la liberación social (Gramsci, 1974). Frente a la pedagogía crítica, Ramírez (2008) reflexiona que el currículo, la enseñanza y el aprendizaje se concretan en las representaciones de la realidad,

con efectos tangibles sobre la misma, donde los fines del quehacer educativo son la participación social, la comunicación horizontal entre diferentes actores, la humanización de los procesos educativos, la significación de los imaginarios simbólicos, el proceso educativo contextualizado y la transformación social.

Persiguiendo tales fines, no basta moverse dentro del sistema democrático actual. “En este contexto, repensar la democracia supone ser conscientes de la realidad que nos rodea, hacerla presente, dotarla de significado y discrepar o no con su representación teórica.” (Burguera, 2016, p.225). La educación para la democracia, debe darse, por tanto, en un ambiente pedagógico donde el debate de ideas se presente con naturalidad, donde el conocimiento no se pontifique, sino que se construya social y culturalmente, de acuerdo a aspiraciones relacionadas con el desarrollo local, regional y nacional.

Magendzo (2007) desarrolla sus postulados sobre el aspecto crítico de la pedagogía en perspectiva de la pedagogía freiriana – liberadora, donde el proceso deliberativo de los estudiantes les permite asumirse como sujetos de derecho que trabajan por su propia liberación, como herramienta para reconocer los motivos y la raíz de los problemas que confrontan, mediante lo cual se pregunten por las relaciones entre sus comunidades y los centros de poder.

Segundo, el ‘aspecto de la alteridad’ en la pedagogía, relacionado por este autor, tiene que ver con el acogimiento con el otro, la responsabilidad con el otro y la hospitalidad con el otro, donde el proceso educativo inicia con una mutua aceptación y reconocimiento de la persona como participantes de la deliberación, reconociéndose en su singularidad personal y permitiendo un comportamiento fraternal entre unos y otros. (Magendzo, 2007)

El tercer aspecto de la pedagogía según Magendzo (2007) es el ‘aspecto problematizador’ que emerge en medio de la deliberación en torno a temas políticos, económicos, sociales y culturales, conflictos de poder, derechos humanos y orígenes de los problemas sociales, los cuales hacen que salgan a flote posiciones discrepantes, tensiones y

contradicciones, conflictos valóricos y cognitivos, propios de las historias personales de los participantes; así la deliberación se concibe como detonante de pensamiento y competencias para el debate y la búsqueda de soluciones a las situaciones problemáticas abordadas.

Cuando se habla de Educación para la Democracia, Santiesteban (2004) también razona que se trata de una de las varias denominaciones usadas para referirse a la Educación Política y, de forma similar a lo planteado por Habermas, plantea que tal educación está basada en la racionalidad, la comunicación y la acción social, lo cual implica ir más allá de la enseñanza de las instituciones políticas, su historia y funcionamiento y, pueda favorecer la participación democrática en todos los ámbitos de la vida: expresar una opinión o arriesgarse a participar, desde una postura crítica. “La educación y el pensamiento crítico son interdependientes en una sociedad democrática o, como mínimo, el pensamiento crítico es la finalidad más importante de la educación (Siegel, 1988). La educación política es enseñanza para la democracia y es educación crítica.” (p.2)

Esta educación para la democracia, entendida como educación política, se enfrenta a varias problemáticas: a) la contradicción entre la valoración social de la educación política y la desconfianza que genera su práctica, pues si bien existe consenso en la necesidad de formar en valores democráticos, existe miedo frente a la manipulación y el adoctrinamiento ideológico. b) La presión de las instituciones públicas por acomodar los materiales de enseñanza sobre dichas instituciones, autopromociándose según sus propios intereses políticos. c) Injerencia de tradiciones religiosas que educan para la sumisión frente al poder, dificultando las posibilidades de transformación social. d) Contradicciones entre los valores democráticos y lo que el Capitalismo promueve frente a las exigencias del mercado laboral. d) Los ciudadanos pueden asumirse como actores o como espectadores y como tales, contrarrestan o fomentan un modelo de sociedad. (Santiesteban, 2004)

Teniendo en cuenta dichas problemáticas, ¿qué educación política debería enseñarse? ¿cuál debería ser el enfoque de la educación para la democracia?, se cuestiona Santiesteban

(2004), quien propone abordar la democracia, no como un conjunto de leyes ni como un sistema político bien definido, sino como un proceso inacabado, parte de una cultura política que refleje una manera de entender el mundo y actuar sobre él, de forma tal que puedan reconstruirse conceptos como igualdad o justicia. Todo ello implica el aprendizaje de capacidades como el análisis, la crítica, resolución de conflictos, diálogo o toma de decisiones y la formación de pensamiento social para cuestionar la organización social, el sistema de libertades, la distribución del poder, las responsabilidades y las desigualdades.

De este modo se conduce a la formulación de un posible currículo de educación política que incluya aspectos como: el autoconocimiento, la libertad y participación, la solidaridad, la resolución de problemas sociales, prejuicios y juicios y, la organización social. Este currículo debería enseñarse por medio de la comunicación en el aula, el reconocimiento de la diversidad, la racionalidad, el pensamiento crítico – creativo y la aceptación, descripción y tratamiento del conflicto. (Santiesteban, 2004)

Otro relevante aspecto de la educación para la democracia está relacionado, además, con el enfoque de género, mediante el cual no solo se tengan en cuenta aspectos cuantitativos de vinculación de las mujeres en el sistema educativo, sino, en definitiva, cuáles contenidos son los que allí se enseñan y qué roles se les permite desarrollar a las mujeres:

El debate actual sobre la educación y las mujeres no se limita, como en épocas pasadas, a considerar sólo los aspectos cuantitativos. El foco de interés es analizar qué aprenden allí sobre sí mismas y su futuro papel en la sociedad, por qué continúan orientándose hacia campos profesionales tradicionalmente femeninos, qué efectos tienen en el desarrollo de su identidad, autoestima y proyecto de vida, los mensajes que se transmiten a través del currículum formal y oculto; en definitiva, todos los procesos y mecanismos manifiestos y sutiles a través de los cuales la escuela transmite un conjunto de valores, prescripciones y expectativas diferenciales según género. (Bonder, 1994, p.12)

En lo relativo a lo planteado hasta aquí, Subirats (1994) proyecta la necesidad de que la Coeducación tenga como objetivo la desaparición progresiva de los mecanismos

discriminatorios, no solo en el currículo explícito y la estructura formal de la escuela, sino, además, en el currículo oculto, ideología y prácticas educativas:

El término coeducación simplemente ya no puede designar un tipo de educación en el que las niñas hayan sido incluidas en el modelo masculino, tal como se propuso inicialmente. No puede haber coeducación si no hay a la vez fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraban como específicas de cada uno de los géneros. Por consiguiente, el tema requiere una reflexión a fondo, si efectivamente se está dispuesto a alcanzar un modelo realmente más igualitario. (Subirats, 1994, p.63)

La educación para la democracia, bajo el enfoque político y pedagógico hasta aquí presentado, debe tener en cuenta la diversidad, la multiculturalidad, las diferencias sociales y culturales, las necesidades especiales de los estudiantes, sus ritmos de aprendizaje y expectativas y, sus aspiraciones por soñar y construir una sociedad distinta, por lo cual, requiere de enfoques diferenciales que puedan integrar a los estudiantes en medio de la pluralidad.

6.1.1 Educación para la Ciudadanía

La educación para la ciudadanía es un componente de la educación para la democracia, mediante el cual se forma a la ciudadanía para la participación democrática. El concepto ciudadanía, en suma, va ligado al proceso histórico, a quienes se consideren ciudadanos, a la democracia y el sistema político al que va unido y “sirve para excluir y discriminar a los que están marginados del proceso de desarrollo y se convierte así en límite y frontera para los que pretenden acceder a esta situación.” (Hernández, 2012, p.65)

Mata (2009) plantea que el término ciudadanía va ligado al contexto y está vinculado al territorio físico, al concepto de Estado – Nación y al reconocimiento o negación de derechos en función de la nacionalidad. En este sentido, el concepto de ciudadanía no es capaz de abordar sino más bien de perpetuar el modelo de exclusión y desigualdad, en contextos sociales de la

globalización, la precarización laboral, el deterioro del medio ambiente, las nuevas tecnologías y las migraciones a gran escala.

Aunque, si se vincula la educación para la ciudadanía a la realidad social y política, más allá de los aprendizajes escolares, se lograría revisar, construir y extender el significado de ciudadanía, dentro del marco de la educación intercultural que reconozca la diversidad y la comprensión de las diferencias culturales. (Hernández, 2012). Para ello, haría falta reconocer la importancia de los enfoques diferenciales dentro de los currículos y la educación inclusiva.

La pluralidad es un concepto central de la teoría política. La pluralidad se explica, a partir del concepto de diferencia, entre las personas y entre los grupos sociales. La pluralidad hace necesario establecer unas formas y unas normas de convivencia para vivir en paz respetando las diferentes maneras de pensar. La organización social y política es la respuesta dada desde la experiencia a la pluralidad y a la convivencia. (Santesteban y Pagès, 2007 p.360)

Precisamente dentro de las aspiraciones por convertir a la escuela en un entorno de participación ciudadana, desde hace 14 años El MEN (2006) planteó los Estándares Básicos de Competencias, en los cuales, en la concepción de ciudadanía “la relación de los integrantes de la sociedad con el Estado, la exigibilidad y ejercicio de los Derechos Humanos y constitucionales, y la acción del ciudadano en la vida pública son fundamentales. Es lo que se denomina la dimensión pública de la ciudadanía, en donde los intereses personales pueden ser también intereses comunes, como por ejemplo comer diariamente.” (p.150)

Respecto a las competencias, es pertinente recordar que, en 1965, Chomsky propuso el término de competencia lingüística y lo definió como

Capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación” (Chomsky, 1965). Pero, este concepto solo vislumbra la competencia lingüística, que por sí sola no da garantía de una buena comunicación. Más tarde, Hymes (1971) amplía la noción de Chomsky y la concibe como una actuación comunicativa acorde a las demandas del entorno. La definición de Hymes se aparta así del hecho meramente lingüístico y les da cabida a otros aspectos como el social y el psicológico. (Bermúdez y González, 2011, p.3).

Por ende, se es competente no solo si se tiene capacidades y disposiciones, sino, además, si se actúa en coherencia con lo que el contexto demanda.

Dicho esto, el Ministerio consideró que: “Al igual que en el ámbito público, en el ámbito privado es importante pensar en el otro, tomarlo en cuenta y ser conscientes de que en la vida privada también se aporta a la construcción de la sociedad. Igualmente, que, al estar las acciones privadas enmarcadas en la Constitución Política y los Derechos Humanos, estos derechos deben respetarse y promoverse en el ámbito privado, como puede serlo el derecho a no ser maltratado.” (MEN, 2006, p.151) Resulta claro que lo privado es político y, por lo tanto, las vulneraciones que ocurren en el ámbito de lo personal pueden tratarse y resolverse en el ámbito de lo público, abriéndose hacia los otros.

Dado que nadie es igual a otro, para promover el desarrollo, aprendizaje y participación de las niñas, niños y adolescentes con sus pares, reconociendo la diversidad de expectativas, intereses, características y posibilidades, sin discriminación y en el marco de los derechos humanos, el Ministerio de Educación Nacional (2017) ha promovido el desarrollo de ajustes razonables y apoyos en el proceso educativo, a través de lo que hoy se conoce como Educación Inclusiva, escenario de ejercicio de ciudadanía dentro de la democracia escolar en lo cotidiano del aula de clase. Esta es una oportunidad para relacionar las realidades particulares que viven nuestros estudiantes con respecto a la realidad social y política de nuestro país.

Así pues, vincular la educación para la ciudadanía en la realidad social y política en contextos plurales e interculturales, donde la preparación para la democracia realizada desde las Ciencias Sociales vaya más allá de la enumeración de hechos y en cambio, se acerque a la vida de los sujetos que las estudian. Tal y como lo afirma (Delval, 2012), puede lograrse al convertir a la escuela en un entorno de participación ciudadana: “Para que tales procesos se puedan realizar y consolidar la institución escolar ha de transformarse en un espacio de

participación genuina, donde los distintos actores intervengan en forma activa, voluntaria y equitativa en los asuntos que les interesan y les preocupan” (Oraisón y Pérez, 2006)

Siendo, así las cosas, no solo a través del gobierno escolar sino, también, de la vida cotidiana en las instituciones, en donde se entrelazan las dimensiones públicas y privadas de la ciudadanía, puede acercarse la comunidad educativa a la participación en sociedad y a la construcción de idearios colectivos e individuales relacionados con aspiraciones de democracia, justicia, exigibilidad y defensa de los derechos humanos.

Enhorabuena, dentro del modelo pedagógico de la Universidad Tecnológica de Pereira (2017), contemplado en el Proyecto Educativo Institucional, se proyecta que se deben tener en cuenta la “Relación del conocimiento a enseñar y a aprender con el contexto local y global, que comprometa la formación para la ciudadanía y la democracia” en la planeación, desarrollo y valoración de las prácticas educativas que se realicen en todos los Programas Académicos.

Esto resulta muy positivo pues va en consonancia con la ola académica internacional que promueve la estrategia STEM+A (*Science, Technology, Engineering, Math + Art*), en una universidad cuyo principal enfoque es el ingenieril y que hasta hace pocos años relegaba las humanidades a un segundo plano.

6.1.2 Educación En Derechos Humanos

La Educación para la Ciudadanía, como base de la Educación para la Democracia, puede desarrollarse en concreto a través de la Educación en Derechos Humanos, lo cual puede tener como punto de partida el estudio de la propia Carta Magna del país y su aplicación en contextos inmediatos.

Cada persona tiene la responsabilidad de respetar unos valores universales en el trato con otros: el derecho a la vida, a la libertad, a no propinar tratos crueles e inhumanos, entre otros, pero, es el Estado quien tiene que garantizar el respeto de los derechos de sus ciudadanos, no solo porque es quien firma tratados y se compromete internacionalmente, sino además, porque es quien tiene las herramientas jurídicas, políticas y económicas para la

prevención, defensa, promoción de los derechos humanos y reparación de las víctimas, procesos en los cuales el Estado se vale, entre otras cosas, de la educación, porque este es el mecanismo mediante el cual se puede intervenir culturalmente para transformar prácticas sociales e incluso, la sociedad en sí misma.

La Educación en Derechos Humanos es una preocupación institucional en la UTP, como universidad pública y Estatal; se observa en el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Tecnológica de Pereira (2019) que existe un proyecto sobre cultura democrática, participativa e incluyente para el desarrollo con equidad y responsabilidad social en el cual se promueve la “Formación de la comunidad universitaria entorno al reconocimiento y ejercicio de los derechos y mecanismos de participación ciudadana, incluyendo el cumplimiento de las normas institucionales y constitucionales” (p.29); a través de este proyecto se realizan programas para el aprendizaje y práctica de los deberes y derechos, normas institucionales y constitucionales.

Al respecto, el Departamento de Humanidades e Idiomas (2013) de la Facultad de Bellas Artes y Humanidades de la Universidad Tecnológica de Pereira también ha manifestado lo siguiente:

Si bien la ley 107 de 1994, ley de Pedagogía Constitucional obliga el estudio de la carta constitucional introduciéndola curricularmente, tampoco es suficiente para que los estudiantes y/o ciudadanos hagamos uso de nuestro poder como sujetos y en menor cantidad el ejercicio pleno de nuestros derechos. Es por esto, que es necesario primero revisar algunas categorías relacionales que servirán para aplicar la Constitución Política de Colombia de 1991 como instrumento mediador entre la teoría y la praxis para la formación democrática. Es importante conocer y entender la carta constitucional dentro de un contexto democrático que genere una interpretación crítica, constructiva y propositiva desde cualquiera de sus espacios de estudio. (p.1)

No se estudia la Constitución Política para memorizarla, se estudia para comprender el orden social vigente y empoderar a la ciudadanía como sujeto de derechos.

Para el desarrollo de este tipo de formación, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (2010) formuló el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, trazando los objetivos, principios, medidas de promoción, cooperación internacional y demás aspectos necesarios para que los Estados pudieran incorporar la Educación en DDHH dentro de sus sistemas educativos, principalmente en las Universidades.

En ese sentido, en las Naciones Unidas (2010) plantearon la siguiente definición frente a la Educación en Derechos Humanos:

La Educación en Derechos Humanos tiene por objeto fomentar el entendimiento de que cada persona comparte la responsabilidad de lograr que los derechos humanos sean una realidad en cada comunidad y en la sociedad en su conjunto. En ese sentido, contribuye a la prevención a largo plazo de los abusos de los derechos humanos y los conflictos violentos, a la promoción de la igualdad y el desarrollo sostenible y al aumento de la participación de las personas en los procesos de adopción de decisiones dentro de los sistemas democráticos. (p.4)

Frente a la exigibilidad de derechos, existen diversas escuelas de pensamiento. Una de las más importantes y consecuentes con las aspiraciones de la dignidad humana es la Escuela Histórica de los Derechos Humanos, según la cual, son las personas quienes contribuyen al desarrollo de sus derechos para cada época y, por tanto, trasciende los derechos ya adquiridos y positivizados, pues las condiciones sociales pueden generar retrocesos o que nuevos derechos entren en vigencia, así aun no estén conquistados.

Por consiguiente, el cumplimiento y respeto de los derechos humanos depende del conocimiento que los ciudadanos tengan sobre ellos, para poder ejercer procesos de exigibilidad, a diferencia de las leyes que son de obligatorio cumplimiento para la ciudadanía, sin importar si las conocen o no.

En este escenario, reconocer los derechos de los ciudadanos no es suficiente, hay que aspirar a vivir dignamente y realizar nuevas conquistas en derechos que permitan cumplir ese anhelo; por tal motivo, la Educación en DDHH no solo debe ayudar a mencionar los derechos

sino por ejemplo, informar a las víctimas o grupos potenciales de víctimas sobre sus derechos, caracterizar a sus victimarios, y al mismo tiempo ayudarles a percibir estos derechos, informando sobre el deber de respetar y cumplir los derechos de los demás y contribuir a su cumplimiento (Mihir, 2004).

El Achkar (2002) asevera que el cambio de actitudes, de opciones, de codificación del mundo, se da en un proceso llamado educación en y para los derechos humanos que no es más que una práctica política pedagógica con afán de intervención cultural.

Luego, la Educación en Derechos Humanos –en adelante, EDH- está intrínsecamente relacionada con la democracia, la ciudadanía, la convivencia en sociedad, la transformación de la sociedad, los valores democráticos y la paz. Sin embargo, la educación sola y por sí misma no genera transformación social, pero sí permite intervenir política y culturalmente en la sociedad, para conseguir cambios estructurales en el modo de pensar que permitan transformar el modelo imperante.

Una teoría educativa entendida como acto de creación, como la posibilidad de cambiar la sociedad en el campo económico, la propiedad, las normas que regulan el derecho al trabajo y la tenencia de la tierra, la educación, la salud y sobre todo las relaciones humanas que oprimen a todos “No soy si tú no eres y sobre todo, si te prohíbo ser” (Paulo Freire, 1993:95). Por eso está educación debe entenderse como acto de conocimiento no sólo de contenidos sino de las razones de ser de los hechos económicos, sociales, políticos, ideológicos, históricos sin llegar a pensar ingenuamente que sólo la educación logrará la transformación del orden dado y la plena vigencia de los derechos humanos, sino que es una de las muchas formas de intervención político-cultural. (El Achkar, 2002, p.114)

Por ello transformar la sociedad es un asunto de decisión práctica y colectiva, que no se limita al proceso educativo, pero que se vale del mismo para teorizar sobre la realidad circundante y proponer nuevas apuestas sociales.

Lo anterior implica que la educación debe permitir codificar o categorizar el mundo para desvelar sus sentidos, contradicciones, relaciones de poder y estructuras, de manera que se pueda entender que las violaciones a los derechos humanos no son normales sino políticamente intencionales, de forma tal que se pueda trabajar para revertirlas. (El Achkar, 2002)

En definitiva, “Freire valoró una pedagogía de la voz que dignifique la existencia misma y construya identidades colectivas asidas en los principios de autonomía. Una pedagogía que permita a los sujetos descubrirse como sujetos cognoscentes en tanto no asumen mecánicamente los discursos que circulan, que le son propios a la dominación, sino que son capaces de enfrentarlos, de-construirlos y recrearlos. Una pedagogía de la indignación para movilizar a favor de la dignidad; de la pregunta para interpelar (se) el mundo; de la problematización para dudar de las certezas construidas que inmovilizan. Una pedagogía de la complejidad, entendida ésta como la posibilidad de explicarse el mundo desde la tensión, lo contradictorio y la incertidumbre.” (El Achkar, 2002, p.115) ¡Una pedagogía crítica es necesaria!

La educación en derechos humanos favorece a construir una sociedad democrática con visión crítica del mundo, brindando herramientas a las personas para entenderse con los demás en medio de las diferencias que subyacen a las relaciones humanas. Ayuda a comprender las causas estructurales de los conflictos y sus consecuencias sobre la sociedad y genera conciencia sobre los principales problemas que le aquejan para intervenir sobre ellos, pues no se trata solo de modelos teóricos sino de práctica cotidiana, organizada e intencional.

En esta perspectiva, Martha Nussbaum (2010) considera que, para fomentar este tipo de democracia humana y sensible, deben ser inculcadas mínimamente las siguientes aptitudes en los ciudadanos:

- Aptitud para reflexionar, analizar, examinar, argumentar y debatir sobre las cuestiones políticas que afectan la nación.

- Aptitud para reconocer a otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno.
- Aptitud para interesarse por la vida de otro y cómo las políticas afectan sus oportunidades.
- Aptitud para imaginar y reflexionar sobre cuestiones relativas a la trama humana como la infancia, la adolescencia, la familia, las enfermedades, la muerte, entre otros temas.
- Aptitud para emitir juicios críticos sobre los dirigentes políticos.
- Aptitud para pensar en el bien común de la nación.
- Aptitud para concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo que requiere diferentes reflexiones transnacionales. (p.48)

Se analiza el mundo para transformarlo; la educación es entonces pensada para la práctica cotidiana, lo cual requiere que sean inculcadas aptitudes para ejercer la ciudadanía desde un punto de vista crítico. Tibbitts (citada por Anja Mihr, 2004), por ejemplo, esboza que la Educación en Derechos Humanos debe tener contenidos de conciencia cognitiva, normativos y dirigidos a la acción. En consonancia, Mihr (2004) relaciona que estas sub áreas de la EDH pueden ser abordadas en tres niveles: cognitivo/normativo, emocional/consciente de su responsabilidad y activo/orientado a la acción. La Cognición consiste en la transmisión de la historia del desarrollo de los DDHH, su génesis, violaciones y valores derivados de ellos, lo Emocional implica problematizar el conocimiento cognitivo e ilustrar con la práctica para aprender sobre los valores universales de los DDHH, reflexionar sobre ellos y desarrollar una conciencia de los DDHH. El tercer nivel: volverse activo, implica transformar conocimiento, emociones y sentido de responsabilidad en actividad.

Así mismo, desde la perspectiva de Amnistía Internacional, volverse activo en DDHH implica crear una cultura sostenible de derechos humanos a través de la educación, en donde los derechos adquiridos no son estáticos ni algo acabado, sino progresivos y en constante maduración, pensados para transformar el entorno:

La Educación en Derechos Humanos es esencial para crear ciudadanos *activos* en materia de derechos humanos, es decir, personas que no sólo conozcan y comprendan los derechos humanos sino que sean capaces de cambiar sus actitudes y comportamiento haciendo progresar la causa de los derechos humanos. Los ciudadanos activos en derechos humanos se protegen a sí mismos y protegen a otros contra las violaciones de derechos humanos, y promueven estos derechos al alzar su voz para cuestionar críticamente las prácticas y los comportamientos que provocan o constituyen una violación de los derechos de los grupos o de los individuos. (Moriarty, K., 2004, p.8)

Por consiguiente, para que la EDH sea activa, no puede limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que debe incluir, además, lo emocional y lo práctico; para ese efecto, se hace necesario que la EDH en el ámbito universitario trascienda a las escuelas de filosofía, derecho y educación y pueda atravesar de manera interdisciplinaria cualquier área del saber, desde un enfoque holístico que entienda los derechos humanos como una contribución a la transformación de la sociedad. (Mihr, 2004). Siguiendo esa misma vía, Gil (2004) recurre a exponer que lo que se requiere frente a la EDH es que sea integrada en el concepto y la práctica educativa, donde pueda ser inculcado el sentido del humanismo:

Es insuficiente e inadecuado el modo en que los derechos humanos aparecen como objetivo instructivo. Pero lo peor de todo no es esto. Lo grave es que se sustrae la perspectiva de los derechos humanos como un punto de vista moral, de carácter crítico, que permita a los alumnos comprender éticamente qué significa desarrollarse hoy como un ser humano y qué significa comportarse humanamente con los demás.

(...) la educación es un proyecto de humanización permanente y los derechos humanos permiten garantizar social y políticamente ese proyecto; los derechos humanos ayudan a desarrollar un pensamiento y una práctica educativa que tenga como aspiración alcanzar una educación humanizadora, esto es, comprometernos en adoptar decisiones que resalten lo específicamente humano y personal de nuestros alumnos. Todas estas vinculaciones, y algunas más, expresan en realidad las diferentes dimensiones de los derechos humanos; dimensiones que se reflejan en la educación, a su vez, de múltiples maneras o

perspectivas: como marco político, como marco ético, como educación cívica, educación moral, educación política, educación para la paz, educación intercultural, contenido histórico, etc. (Gil, 2004, p.49, 50)

La universidad como centro académico que permite crear escenarios de análisis y reflexión, por medio del debate de ideas, es un escenario propicio para fomentar la EDH porque tiene la posibilidad de construir conceptos, teorías, discursos, herramientas y mecanismos necesarios para forjar una nueva sociedad que promueva y defienda los derechos humanos y los derechos de los pueblos. “Una educación en y para los derechos humanos debe tener una intencionalidad explícita de formar sujetos de derechos capaces de reconocerse a sí mismos y a los demás, de autorregularse, de construir conocimiento, de resistir y enfrentar los abusos del poder y de interpretar y transformar el entorno”. (Defensoría del Pueblo, 2006, p.71). Así pues, la EDH tiene sentido en tanto tenga asidero práctico; no basta con que los estudiantes aprendan a diagnosticar el tipo de sociedad en el que se desenvuelven sino, además, que puedan desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo tal que les permita intervenir sobre las violaciones a los derechos humanos, realizar procesos organizativos que fomenten la exigibilidad de los derechos humanos.

La responsabilidad de las universidades es, por tanto, medular en la sociedad, dado su impacto social y el tipo de profesionales que en ella inserta. En tal sentido, Bivens (2009, como se citó en Salvioli, 2009) argumenta que: “si creemos que el objetivo de crear conocimiento y promover el aprendizaje es hacer del mundo un lugar mejor, en este caso los derechos humanos y la educación superior están implícitamente relacionados. Un compromiso explícito con los derechos humanos garantiza que las instituciones de educación superior no pierdan el hilo, que concentren sus energías y capacidades hacia donde el mundo más lo necesita” (p.374). Para ello es que debe estar pensada la EDH, precisamente.

Visto de esa manera, las universidades no funcionan como una burbuja al margen de la sociedad; al contrario, reflejan lo que allí sucede e incluso, tienen la capacidad de reflexionar

sobre sí mismas de manera autónoma para tomar decisiones en torno al tipo de Programas académicos y profesionales que la sociedad requiere. Por eso los currículos universitarios no solo deben contemplar aspectos técnicos en su construcción, sino, además, los problemas sociales sobre los cuales quieren intervenir; así pues, no basta con que el desarrollo curricular de los Programas trabaje sobre los planes de estudio, sino que, además, deben orientar contenidos procedimentales y actitudinales, entre los cuales se encuentra la promoción de los valores inherentes a los derechos humanos.

Aquel conocimiento básico de toda persona egresada de la universidad es (y debe ser) por cierto mucho y profundo, y de acuerdo a los desarrollos planteados sobre la educación como política de Estado en y para los derechos humanos, contemporáneamente se refiere no solamente al manejo técnico con solidez y profundidad de la disciplina específica, sino también a la experticia imprescindible que un o una profesional tiene que tener en teoría y práctica de la cultura democrática, entendiendo ésta desde el pleno contenido de los derechos humanos que alimentan a la misma. (Salvioli, 2009, p.239)

Así, las propias funciones misionales de las universidades deben ir orientadas a dar cumplimiento a dos imperativos morales: de un lado, proporcionar una educación ética a los ciudadanos para comprometerlos con la paz, la defensa de los DDHH y los valores democráticos y de otro lado, generar un conocimiento global para enfrentarse a retos como la erradicación de la pobreza, la discriminación y, el desarrollo sostenible y el entendimiento multicultural (Organización de las Naciones Unidas, 2010), aspiraciones loables que pueden tener las instituciones de educación superior colombianas, para lo cual se requiere que la EDH interrelacione la teoría con su práctica.

Para ello, “es necesario ensanchar los planes de estudio, producir materiales didácticos adecuados y que el educador adquiera el compromiso permanente de aceptación de sus deberes para que desde cualquiera de las asignaturas se prediquen los derechos en un currículo integrado” (Ovalle, 2007, p.12). Pareciera que tal es la función que cumple la materia Constitución Política para el Departamento de Humanidades en la Universidad Tecnológica de

Pereira: transversalizar curricularmente el abordaje de la EDH en cualquier Programa Académico de la Universidad.

La EDH, consecuentemente, debe ser abordada holística e interdisciplinariamente desde el ámbito universitario para contribuir a la transformación de la sociedad. Así, los egresados de las universidades deben ejercer su profesión no solo con las características de cada disciplina, sino además teniendo en cuenta una perspectiva de los derechos humanos en el análisis, toma de decisiones, respuesta y acciones profesionales que decidan ejercer. (Salvioli, 2009).

La formación de sujetos capaces de entender y transformar su entorno pasa por valorar a las humanidades y comprender el papel que juega la universidad en su formación: promover acciones para el acceso a la cultura y el conocimiento, tendientes a construir una sociedad diferente, más avanzada, en la cual sus ciudadanos tengan una visión crítica del mundo, humanista, que ayude a transformar la sociedad hacia una justa y equitativa.

En ese sentido, la teoría y práctica de los derechos humanos requieren de la construcción de una cultura tal que abarque todos los aspectos institucionales:

Construir cultura de derechos humanos implica la comprensión de las representaciones sociales que encauzan las acciones de los sujetos en su vida diaria; la resignificación del sentido sobre lo que es deseable en términos sociales; la transformación de las prácticas, hábitos y procedimientos que orientan los acontecimientos; y la revisión de los marcos de referencia desde donde se elabora y significa la experiencia, de forma tal, que el reconocimiento de la dignidad humana, el respeto, la solidaridad, la autonomía y la justicia con equidad, se constituyan efectivamente en referentes comunes y cotidianos para la acción individual y colectiva. (Defensoría del Pueblo, 2006, p. 75)

Esta cultura en derechos humanos debe propiciar que los estudiantes de la Universidad, que funciona como tanque de pensamiento, completen sus perfiles de manera integral, incluso compartiendo conocimientos con otros integrantes de la comunidad académica como docentes, trabajadores y empleados, pues dado que la universidad hace parte de la sociedad, como

centro académico tiene la responsabilidad ingente de transformarla y esta responsabilidad recae directamente sobre la comunidad universitaria y los profesionales que se le están cediendo a la sociedad.

6.2 Didáctica

Abordadas la Educación para la Democracia y sus componentes de manera conceptual, convendría ahora analizar cómo llevarla a la práctica educativa para ser enseñada y aprendida. Por ello, en el presente capítulo será trabajado el tema de la Didáctica (General y Específica de las Ciencias Sociales) y, se presentarán algunos debates epistemológicos que gravitan alrededor suyo.

Para analizar los componentes esenciales de la Didáctica, podría tenerse en cuenta la siguiente Matriz para el análisis de las prácticas educativas de enseñanza y aprendizaje, recogiendo conceptos desarrollados por Zabala (2000):

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
Enfoque educativo	Tendencia pedagógica en la que se desarrolla la práctica educativa
Objetivos	Finalidades de tipo conceptual, procedimental y actitudinal que se persiguen
Tipo de actividades de enseñanza aprendizaje	Conjunto de actividades ordenadas y estructuradas que se plantean para la consecución de los objetivos y la construcción de conocimiento. Análisis de lo conceptual, lo procedimental, lo actitudinal y la relación entre estos.
Relaciones pedagógicas	Tipos de interacciones y vínculos entre el profesor y los estudiantes y entre los estudiantes durante el proceso de enseñanza y el aprendizaje.
Organización social de la clase	Formas de organización de la actividad académica para el logro de los objetivos educativos. Análisis de la organización individual o colectiva. En la colectiva, si los grupos son móviles (flexible, cambios en la conformación de los grupos) o fijos (los mismos grupos).
Utilización de los espacios y el tiempo	Formas de organización del tiempo y el espacio de acuerdo a las necesidades de enseñanza y aprendizaje. Análisis del escenario presencial, virtual o híbrido; síncrono o asíncrono. Uso de los recursos para el desarrollo de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
Estructura	Organización de los contenidos por estructuras disciplinares o

académica	interdisciplinarios. Lo disciplinar aborda materias con sus diferentes temáticas y lo interdisciplinar trabaja estructuras multidisciplinarias, interdisciplinarias o transdisciplinarias. Especificar las estrategias utilizadas en cada una de las estructuras; por ejemplo, si hay proyectos de aula, talleres pedagógicos, centros de interés, aprendizaje basado en problemas, resolución de casos, otros, cuáles.
Materiales curriculares	Instrumentos y medios que ayudan a la toma de decisiones para la planificación y el desarrollo del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Análisis de materiales fijos (tablero, libro u otro) o fungibles (fichas, fotocopias, material de laboratorio u otro). De proyección estática (presentación en <i>Powerpoint</i> , imágenes y otros) o dinámica (videos, <i>podcasting</i> , animaciones y otros).
Sentido y papel de la evaluación	Maneras de valorar el proceso de aprendizaje en relación con los objetivos y la finalidad educativa que tenga en cuenta lo conceptual, procedimental y actitudinal. Si es de proceso, hacer el balance de la evaluación inicial de conocimientos previos; la reguladora, en el desarrollo de la actividad y la final o integradora. Si es de producto, el análisis de los resultados obtenidos y los conocimientos adquiridos en la práctica.

Tabla 1. Matriz para el análisis de la práctica educativa. Zabala (2000).

Evidentemente, existe una relación estrecha de las concepciones didácticas con el enfoque pedagógico que el maestro desarrolla en clase, de lo cual deviene en cómo él interactúa con los contenidos y sus estudiantes en el salón de clase y, cómo permite que se relacionen entre pares. Dichas concepciones didácticas, también se mueven en estrecha cercanía con los desarrollos curriculares que le corresponden al área que se va a enseñar.

De acuerdo a Zabala (2000), el esquema de la clase se puede plantear como el “resultado de adaptación a las posibilidades reales del medio en que se ha de llevar a cabo [el modelo teórico]. La práctica en el aula, marcada por estos condicionantes, no es el resultado de una decisión firme sobre las finalidades de la enseñanza y según una concepción determinada de los procesos de enseñanza / aprendizaje, sino que corresponde a aquello que se puede hacer teniendo en cuenta la globalidad del contexto educativo donde se desarrolla la práctica educativa”. El esquema de la clase, por tanto, se relaciona con la organización social

de la clase y el tipo de actividades de enseñanza y aprendizaje que en ella se acometen, de acuerdo al modelo pedagógico en el cual se circunscriba cada docente.

Si el eje pedagógico que rodeará la práctica del docente es el Conductismo, la Didáctica será un proceso técnico donde el profesor promoverá el Condicionamiento Operante formulado por Skinner (1938), ligado al aprendizaje por imitación, basado en un estímulo y respuesta que conllevan a refuerzo o castigo, dependiendo del resultado observado en el estudiante, para así modelar su conducta. El modelamiento se trabaja a través del diseño instruccional y las unidades instruccionales se basan en la educación por objetivos; dichos objetivos instruccionales se organizan por áreas cuyo eje central son los contenidos temáticos, proceso en el cual el docente es el centro de la enseñanza.

Los objetivos instruccionales organizados por áreas fragmentan la realidad, escindiendo el conocimiento a través del asignaturismo, el agrupamiento de los profesores en parcelas, los créditos académicos, el enciclopedismo, la inconsistencia teórico – práctica, mediante un plan de estudios inconexo que impide profundidad en el conocimiento y, que los actores educativos asuman una posición crítica y reflexiva, para así regular, controlar y acumular información dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza (Portela, 2011).

Bajo ese modelo, los resultados del proceso son evaluados por medio de exámenes orales y escritos, trabajos, observación y talleres, mediante los cuales se busca verificar si el estudiante comprendió los contenidos temáticos, siguió las instrucciones y si logró los objetivos instruccionales diseñados por el profesor. De esta manera, las evaluaciones se limitan a calificar el desempeño académico de los estudiantes, promoviendo la competencia entre ellos por ocupar el primer puesto, lo cual no garantiza retroalimentación entre el docente y sus estudiantes ni mayores oportunidades para el aprendizaje de todos en el aula de clase.

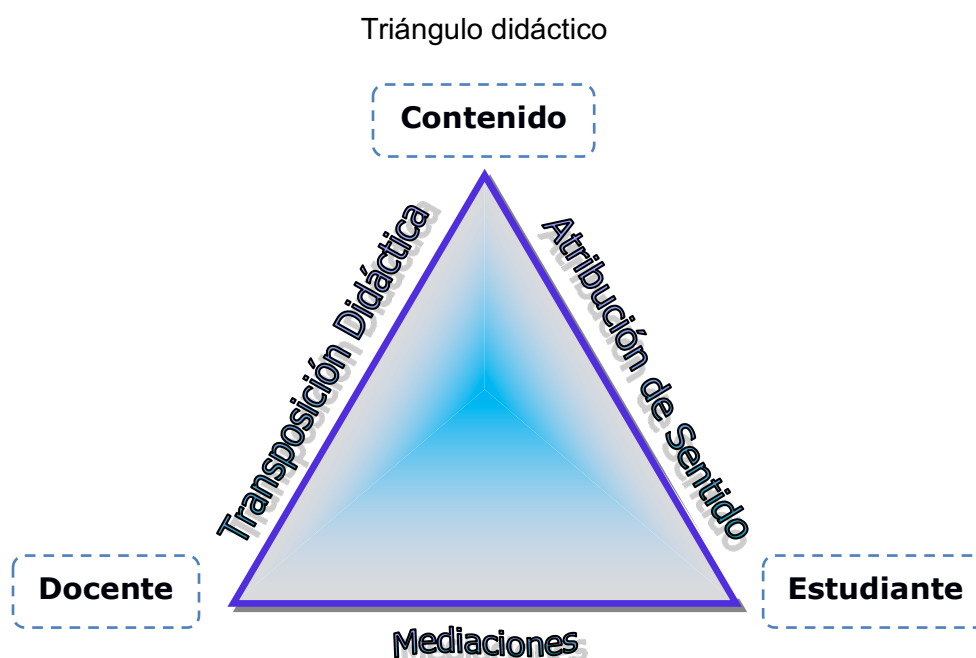
Así lo curricular se minimiza en experiencias de aprendizaje planificadas como ruta de responsabilidades escolares en tanto definición de contenidos, conjunto de conocimientos o materias con planes predefinidos con sus objetivos

especificados y terminales, tareas, destrezas hacia un cambio de conducta con toda una sumatoria de aprendizajes o resultados. (Portela, 2008: 11)

Pese a esto, bajo un enfoque cognitivo, la didáctica tiende a construir contenidos y procedimientos de manera significativa, mediante redes, mapas, entre otras estrategias, teniendo en cuenta los desarrollos teóricos de Piaget, Ausubel, Vigotsky, Novak, Bandura, Feuerstein, Kolb, Bruner, entre otros importantes autores, quienes plantearon cambios en la didáctica propuesta desde el conductismo, ahora centrando la enseñanza y aprendizaje en los procesos del educando que aprende y no en considerar el aprendizaje como una conducta adquirida, ampliando el concepto de aprendizaje a lo cognoscitivo, afectivo y procedimental dentro de la formación. (Santiváñez, 2004)

Desde otra perspectiva, el Socioconstructivismo, polo opuesto del Conductismo, la Didáctica es una ciencia, una disciplina que estudia los procesos de interactividad en el aula entre el docente, el estudiante y el contenido a partir del contexto social, partiendo del principio que como sujetos activos y constructivos del conocimiento, todos los estudiantes están en capacidad de aprender (aunque a diferentes ritmos y con diferentes mediaciones), accediendo al desarrollo de procesos psicológicos superiores a través de la interacción con el experto docente desde la participación social hasta llegar a lo individual, tal como se presenta en la Figura 1.

Figura 1



Nota. Solé y Coll (1993, como se citó en Gutiérrez et al., 2011) consideran que el núcleo central del proceso educativo escolar es el triángulo interactivo o didáctico, constituido por la relación entre el profesor como agente mediador, el estudiante como aprendiz social y los contenidos como productos sociales y culturales.

De la relación social establecida entre docente y estudiantes surgen normas en el aula, explícitas o no, las cuales permiten definir derechos y deberes de los involucrados durante el aprendizaje. Siendo las cosas así, Gómez (2003) establece algunos motivos por los cuales se puede implementar un Contrato Didáctico que facilite el proceso de enseñanza:

La claridad de los objetivos y la reciprocidad de los derechos y de los deberes en la relación entre aprender y enseñar constituye la modalidad social estable necesaria para la actividad pedagógica. La actividad del contrato se sitúa en la intersección de los procedimientos sociales y cognitivos. Toda pedagogía surge de un contrato. En todos los casos, la definición de las tareas del maestro y del alumno están para definirse (¿qué hace el maestro? ¿Qué hace el alumno?), según convengan las partes. El contrato puede ser implícito, pero es deseable organizar y clarificar las dimensiones que unen a profesores y alumnos. El

contrato pedagógico pone en escena las posiciones y las expectativas de los actores (Filloux, 1981); el contrato didáctico concierne a la transmisión de los conocimientos (Chevalard, 1985). (p.6)

Así es como la autorregulación social (Gutiérrez et al., 2011) se relaciona con la disciplina, el aprendizaje sobre los errores y su corrección (no su castigo) y también con la evaluación formativa, de proceso y permanente; la autorregulación está ligada a la interacción e internalización para llegar finalmente a un proceso de apropiación realizado por todos los estudiantes, donde dicha regulación parte desde lo social hasta lo individual. Así, la evaluación del proceso de aprendizaje no es punitiva, va más allá de la evaluación del producto para verificar si se adquirió el conocimiento o no y, se diferencia del simple hecho de calificar, pues lo que pretende es identificar qué requiere el estudiante para que corrija sus errores y que él o ella puedan aprender.

La Didáctica, partiendo de principios Ausubelianos, también contempla la existencia no solo de contenidos declarativos o conceptuales, sino procedimentales y actitudinales, los cuales deben responder a cuestionamientos respecto a qué, y para qué enseñar. Ausubel et al. (1983) plantea que un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. A través de la enseñanza de los tres tipos de contenidos, el docente va formando al estudiante para la autonomía y la autorregulación mediante la sesión de la responsabilidad referida en la teoría de Bruner; es decir, el docente va quitando las ayudas ajustadas poco a poco, cediéndole el control del aprendizaje al estudiante, pero sin aislarse del proceso ni perder su condición de experto en el saber escolar.

La relación entre los estudiantes con los contenidos debe provocar un acto de reflexión e introspección que conlleve a darle sentido y significado a lo que se está aprendiendo. (Zabala, 2000) arguye que: “Los chicos y chicas tendrán que ver, tocar, experimentar, observar, manipular, ejemplificar, contrastar, etc., y a partir de estas acciones será posible activar los

procesos mentales que les permitan establecer las relaciones necesarias para la atribución de significado. Actividad mental que no puede limitarse a la acción comprensiva exclusiva, ya que para que dicho aprendizaje sea lo más profundo posible será necesario que además exista una reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.”

Para que el estudiante aprenda, el docente debe identificar, interactuando con él o ella, lo que en términos de Vigotsky (1995) sería la distancia entre la Zona Real y la Zona Potencial de Desarrollo, también conocida como Zona de Desarrollo Próximo del aprendiz; así el docente podrá percibir cuáles ayudas ajustadas debe aplicar según las necesidades de cada quien (ritmos de aprendizaje, dificultades, discapacidades, entre otras), de forma tal que se pueda contribuir para que el estudiante acceda a una estructura de pensamiento superior.

Para ello, las ayudas ajustadas serán, claro está, todas las mediaciones (principalmente semióticas), entre el docente y el aprendiz para lograr un aprendizaje significativo, teniendo en cuenta que todos los estudiantes no aprenden de la misma forma ni al mismo ritmo; así que hay que partir de la diversidad cognitiva, física y social del estudiantado para saber qué ayudas se le debe brindar, cuáles modificar y cuáles se pueden ir retirando progresivamente. Por ello los socioconstructivistas realizan planteamientos frente a la Educación Inclusiva, referida al uso de Didácticas Flexibles o adaptaciones curriculares respecto a los contenidos.

En razón a los contenidos, “Cada sociedad, nación o grupo humano selecciona el saber que considera necesario y conveniente para transmitir en forma sistemática. La transmisión cultural escolar exige una operación de selección porque la totalidad social-cultural es inabordable; por restricciones de tiempo, de interés o de conveniencia no puede ser enseñada. Esta selección varía según las circunstancias sociales, políticas e históricas. Decidir qué se enseña (y qué no se enseña) es un asunto que liga permanentemente la selección del contenido con cuestiones de poder y de autoridad.” (Gvirtz, S. y Palamidessi, M., 1998:7)

Así y todo, existen concepciones dentro del socio constructivismo que replantean las relaciones de poder y autoridad en el aula a través modificar las relaciones sociales entre

docente – estudiantes, y entre los estudiantes como compañeros de aprendizaje; Freire (2002), por ejemplo, expone con firmeza que:

El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas. Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. (p.61)

Para hacer el mundo cognoscible, los constructivistas y socio constructivistas realizan un ejercicio llamado Transposición Didáctica que se da entre el docente y el contenido, conocido como el proceso por el cual el docente transforma el saber sabio en saber enseñable, a través de lo cual, la identificación y designación de contenidos de saberes se constituyen dialécticamente con todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje, distinguiendo los contenidos a enseñar por medio de un conjunto de transformaciones adaptativas, según las necesidades de la enseñanza. (Chevallard, 1998).

A continuación, para elaborar una Secuencia Didáctica, el docente interactúa con el contenido a través de la Transposición Didáctica; se trata de dar un salto del saber cotidiano al saber científico y del saber científico al saber cotidiano para que el estudiante lo entienda, comprenda y aprenda. Es decir, el docente ha de “saber realizar una ‘transposición didáctica’ adecuada desde los puntos de vista psicológico y científico. Esta secuenciación de contenidos de la Ciencia a enseñar puede tener un hilo conductor basado en la historia y epistemología de la ciencia (concebidas como secuencia de problemas cuya solución contribuya a la construcción de los conocimientos científicos)”. (Furió y Furió, 2009: 248)

Habidas cuentas, existen dos mecanismos de influencia educativa: según Coll y Solé (2001), se trata del proceso de construcción de significados compartidos entre profesor y estudiante, con lo cual les atribuyen sentido a los contenidos y, el proceso de traspaso

progresivo de la responsabilidad y el control en el aprendizaje por parte del profesor a los estudiantes.

Es precisamente en medio de las normas establecidas, las estrategias para el aprendizaje y la transposición didáctica junto a la secuenciación de contenidos, que los estudiantes atribuyen sentido y significado a los saberes enseñados por el docente durante su proceso de aprendizaje, para lo cual se establecen mediaciones o ayudas ajustadas que el docente ofrece al estudiante, o que incluso también se dan entre un par más avanzado y sus compañeros.

Pensando en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en la atribución de significado a los contenidos, Coll et al. (2008) proponen como estrategia la presentación y resolución de casos que demanden al estudiante la superación de dificultades en situaciones reales y trascendentales desde el punto de vista de los contenidos y del contexto social, diseñando indicadores que den cuenta de la autorregulación lograda por los estudiantes a través del proceso.

Finalmente, los indicadores del aprendizaje se construyen en estrecha relación con los propósitos o fines de dicho aprendizaje y pueden definirse a través de tres momentos: la orientación de la tarea, la ejecución del plan de acción y la autoevaluación del proceso en respuesta a la tarea asignada.

Aplicado un enfoque constructivista en el aula, se podrían manifestar los siguientes fenómenos pedagógicos: el educando como centro del proceso, el educador como mediador, el aprendizaje ligado a la solución de problemas en contexto, experiencias significativas de aprendizaje en medio de la motivación y normas donde la actividad resulta aliada del aprendizaje, junto al estudiante como constructor de sus propios saberes, el error como oportunidad para el aprendizaje y, el aula entendida como una comunidad de aprendizaje.

6.2.1 Didáctica General y Específica, un Debate Epistemológico

La Didáctica General, como campo de conocimiento, está entrecruzada desde sus orígenes por diferentes disciplinas que incluso han intentado reemplazarla o desconocerla, lo cual genera debates y tensiones en el mundo académico respecto a su construcción disciplinar:

Existe todavía una clara controversia acerca de si la Didáctica existe como teoría de la enseñanza, según la tradición europea secular; si se confunde con la psicología educacional, según la tradición norteamericana de la primera mitad del siglo XX; o si debe ser reemplazada por sus objetos de conocimiento, en particular el currículum. Creo, por el contrario, que esta cuestión revela la necesidad de emprender la reconstrucción clara de nuestro campo disciplinar, que con los siglos más bien se ha difuminado que demarcado con mayor claridad. (De Camilloni, 2001, 22)

Por tal razón, los didactas han encontrado que el objeto de estudio relacionado con ocuparse de lo que el maestro hace en el aula, también es tema de interés de personas que provienen de otros campos disciplinares, por lo cual su tarea, más allá de disputarse el campo como tal, conlleva a aprender a usar los hallazgos de las teorías provenientes de otras disciplinas. (De Camilloni, 2001). De tal suerte, la construcción de la Didáctica como disciplina no parte de cero, recoge los aportes que otros presentan y le entregan y, a partir de allí construye y desarrolla su propio campo, abordando problemas que pueden incluso salirse del ámbito de interés de las demás disciplinas.

En tal sentido, De Camilloni (2001) refiere que la Didáctica se ocupa de algunos problemas que le son exclusivos:

Entre ellos podemos mencionar, por ejemplo y entre otros, los estudios sobre el pensamiento del profesor y los trabajos con teorías implícitas de los alumnos, los estudios sobre estrategias de enseñanza, las comparaciones de diseños alternativos de programación, los trabajos sobre evaluación de los aprendizajes y de la gestión institucional y, en todos los casos, la relación entre teoría y acción pedagógica y entre explicación y prescripción Didáctica (p.27)

Pero, la Didáctica como subsidiaria de los aportes de otras disciplinas sociales se encuentra con una dificultad derivada de la influencia del Positivismo que fragmentó la realidad y las disciplinas; no obstante, ocurre un fenómeno interesante en las Ciencias Sociales: en la actualidad, unas de otras se diferencian con confusión. Si bien en el campo de las Ciencias Sociales hay objetos delimitados y con métodos propios, a pesar de la fragmentación, hoy en día existe una tendencia a recomponer la integridad del objeto que se había perdido. (De Camilloni, 2001).

Así, los problemas exclusivos que trata la Didáctica también giran en torno a nuevas conceptualizaciones. Por ejemplo, en épocas recientes y por influencia de los movimientos académicos que no están de acuerdo con el Positivismo, se ha creado una ruptura conceptual en Didáctica frente al proceso de enseñanza – aprendizaje heredado del Conductismo, según el cual la enseñanza genera aprendizaje y el aprendizaje depende de la enseñanza. “Se parte ahora de la idea de que se trata de dos procesos claramente delimitados, diferentes, y hasta contradictorios en muchos casos. Sobre la base de esta diferencia, la Didáctica se está constituyendo como una disciplina, con un objeto que se puede definir de maneras distintas porque es polisémico, pero que constituye un objeto sólido de conocimiento y acción” (De Camilloni, 2001, 27)

En resumen, la autora referenciada considera a la Didáctica como una disciplina: teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas, donde los didactas deben plantearse dicha enseñanza como una tarea a realizar desde la intervención social. (De Camilloni, 2001). Y dicha intervención social es posible porque los docentes, de manera consciente o inconsciente, asumen posturas políticas que invitan a actuar de una u otra forma. Según De Camilloni (2001), los didactas deben ocuparse de responder preguntas relacionadas con ¿qué enseñamos?, ¿cómo lo enseñamos?, ¿qué debemos enseñar? y ¿qué debe ser y hacer la escuela?, respuestas todas atadas a sus posiciones políticas, concepción del mundo y los valores que desean inculcar para intervenir socialmente.

Aun así, la existencia de las diferentes disciplinas ha originado la necesidad de plantear diferentes enfoques didácticos para cada una, también conocidos como Didácticas Especiales o Específicas, en donde hablar de disciplina refiere a dominios sistemáticos de conocimiento que implican componentes como: estructuras conceptuales, herramientas procedimentales, métodos de investigación, valores, actitudes, hábitos y comunidades científicas, entre otros. (De Camilloni, 2001).

Frente a lo disciplinar, “los matemáticos tienen mayor parentesco con los matemáticos de otra escuela, de otra facultad, de otra universidad, de otro país y con Euclides, Descartes y Leibniz, que con un biólogo o un sociólogo, aunque trabajen todos en la misma institución” (p.36). Por esta razón, no obstante existir una Didáctica general, la Didáctica en matemáticas tiene características particulares que no corresponden por ejemplo a la sociología u otra disciplina, pues cada una se aprende de manera diferente.

Necesariamente, el debate de las disciplinas genera como problemática la definición del ámbito de la Didáctica general y las Didácticas especiales. (Davini, 2001). “Si bien es cierto y legítimo plantear que para las especializaciones de la Didáctica se requiere el trabajo conjunto y solidario con los expertos en las distintas disciplinas, (...) el problema se plantea cuando las propuestas se generan atomizadas de un proyecto didáctico global para la escuela o, en otros términos, cuando en lugar de un trabajo conjunto se opera la “colonización” de un experto sobre el otro.” (p.53)

De lo que se trata entonces es lograr un trabajo que supere la atomización disciplinar del Positivismo y para ello, enfoques como el Socioconstructivista propone la conformación de Comunidades de Aprendizaje para ayudar a conocer cómo son los estudiantes, qué necesidades tienen, en qué son buenos, pero también para integrar el conocimiento a través de abordajes curriculares transversales interdisciplinarios y el trabajo colaborativo entre docentes que intervienen sobre un mismo grupo de estudiantes, vinculando incluso a trabajadores sociales, psicólogos y padres de familia.

Es imperativo reducir el aislamiento entre materias y áreas de forma tal que el conocimiento no quede escindido, sino que pueda construirse en un contexto social, intersubjetivando saberes para llegar a conocimientos, abarcando el currículo de manera interdisciplinaria, de forma tal que la enseñanza y el aprendizaje estén ligados a los problemas sociales, económicos, políticos y culturales de la nación.

Por lo anterior, el reconocimiento de los espacios de especialización que requieren la participación de los expertos en el contenido disciplinario debe abandonar los enfoques mecanicistas que plantean la Didáctica como un repertorio de técnicas independientes del qué y para qué se enseña; así, las especializaciones deberían concebirse como desarrollos didácticos *en* los distintos campos disciplinarios y por esta razón, ni la Didáctica General desaparece, ni se fragmenta en Didácticas Especiales, ni se deben abordar las disciplinas atomizadas. (Davini, 2001)

6.2.2 Construcción Epistemológica de la Didáctica de las Ciencias Sociales

Los teóricos de las Ciencias Sociales también presentan debates epistemológicos frente a su propia construcción como ciencia y delimitación como Didáctica Específica; es por ello que desde diversas posturas ideológicas y escuelas de pensamiento, algunos autores debaten sobre la madurez del campo, sus desarrollos y ámbitos, pues todas las prácticas sociales tienen tintes políticos e ideológicos que les dan sentido, lo cual se refleja incluso en el debate de la Didáctica de las Ciencias Sociales como se esbozará a continuación:

Si por ejemplo el docente parte su accionar pedagógico desde el paradigma Positivista, para planear y dictar su clase de Ciencias Sociales, su Didáctica estaría enmarcada en simplemente cómo llevar a cabo el proceso de instrucción para la consecución del proceso de enseñanza - aprendizaje y por lo demás, estaría convencido que el método científico de las Ciencias Naturales es también aplicable a las Ciencias Sociales, entregando a la investigación social estatus de objetividad y neutralidad valorativa.

En esta perspectiva, un interesante debate epistemológico: Prats (2002) plantea que una Didáctica de las Ciencias Sociales –DCS- “puede ser considerada como un saber científico, y como un saber tecnológico, a los que se une un hacer técnico”, donde el saber científico deviene de la aplicación del método científico, el saber tecnológico de la aplicación planificada del saber científico y el hacer técnico de las reglas en el aula para el proceso de enseñanza - aprendizaje. Afirmaciones todas enmarcadas en el Conductismo y, por ende, en el enfoque Positivista.

Con todo, en otra de sus ponencias, Prats (1997) da a conocer su propia interpretación de lo planteado por los teóricos socio-críticos frente a la aplicación del método científico a las Ciencias Sociales y el mencionado debate sobre la DCS.

Los epistemólogos más radicales no están de acuerdo en que, no ya la Didáctica, sino el conjunto del conocimiento social, pueda ser susceptible de ser obtenido por el método científico. Según éstos, la Didáctica no podría ser una ciencia ya que se trata de un conocimiento claramente de tipo ideológico, que no puede ser demostrado ni verificado y, por lo tanto, no puede generar leyes. Pero también hay epistemólogos que defienden una concepción más amplia del saber y, como consecuencia, de la delimitación del propio conocimiento científico.

Cada vez más, se están demostrando válidos procedimientos para obtener un saber “objetivo” de lo social (...) (Prats, 1997)

Sin embargo, Habermas (2008) bajo una reconocida postura socio-crítica explica que al interior de las Ciencias Naturales las leyes obtenidas bajo la aplicación del método científico pueden ser válidas o no, pero esto no ocurre en las Ciencias Sociales, pues sus leyes serán aceptadas o no dependiendo de los juicios de valor que las personas realicen; pues bien, según este autor, la realidad social no resulta aprehensible por métodos particulares de ensayo pues cada grupo poblacional puede tener características tan particulares que las leyes obtenidas de su estudio jamás podrían universalizarse, pero al final, sí serán leyes para el grupo poblacional analizado.

Por ende, se quiere significar que en las Ciencias Sociales serán usados tantos métodos científicos como problemas de investigación existan, contraponiéndose al monismo metodológico de las Ciencias Naturales y por ello, el debate de los socio-críticos frente a la Didáctica no gira en torno a si se trata de una ciencia, sino, a si es una disciplina.

No obstante, hay un autor socio-crítico que Luis (2010) califica como “la excepción que confirma la regla”, quien pareciera reflejar el debate propuesto por Prats frente a que la DCS no podría ser una disciplina científica. Rozada (1992) esgrime que “como actividad, la DCS «[...] no puede ser considerada ni como una disciplina científica, ni como una tecnología, sino que se trata de una "no-disciplina", es decir, de una empresa racional que será de orden ético y socio-político»”. Estas afirmaciones las realiza Rozada (1992), analizando el libro de Toulmin (1977), según el cual una disciplina puede serlo solo si se cumplen los siguientes requisitos: a. Aceptación de un conjunto de ideales sobre los cuales existe acuerdo, b. elaboración de procedimientos y c. procedimientos que podrán ser modificados para abordar los problemas planteados por la incompleta realización de los ideales disciplinarios. Por consiguiente, Rozada (1992) interpreta que la DCS es una empresa racional no disciplinable porque no cumple con las características esbozadas por Toulmin.

Estas posiciones referidas por Rozada son criticadas por uno de sus colegas: Luis (2010), quien plantea que sus conclusiones frente a la DCS son desacertadas debido a que a nivel embrionario sí se puede entender como una disciplina posible debido a que se trata de un saber académico, explicando que sus debilidades no son simplemente de tipo metodológico sino que también están relacionadas con deficiencias en la estructuración profesional de los docentes y su bajo nivel de institucionalización, lo cual afecta la producción intelectual como disciplina.

El mismo autor también plantea, por cierto, que las propuestas de DCS no le sirven a Rozada debido a que estas se han preocupado más por aspectos instructivos: el cómo de la enseñanza, y no tanto por los formativos o educativos relacionados con resolver las

preguntas: qué, por qué y para qué enseñar algo, planteando como remedio adaptar la Didáctica para que el profesorado esté en capacidad de participar en actividades cívico – políticas sin limitar el cambio educativo a lo curricular.

El debate hasta aquí gira en torno a planteamientos presentados por autores que argumentan que la DCS aún no cuenta con un grado aceptable de madurez, no hay un cuerpo teórico suficientemente consensuado y debatido por el conjunto de investigadores y, sucede que, no hay acuerdo sobre los núcleos conceptuales sobre los cuales trabajar y los principales problemas a abordar. (Prats, 1996). Ello en contraposición a autores que argumentan que la DCS sí existe, a pesar de su desarrollo embrionario y que incluso hereda aportes de otros campos disciplinares que le sirven para hacer su propia producción:

Nuestra disciplina es, por definición, una disciplina global. No puede ignorar ningún aporte teórico que pueda serle útil. Pero los niveles de desarrollo de las diferentes ciencias sociales son distintos y en el tratamiento de los temas se observa cierta asincronía en la adopción, el reemplazo, la integración, la yuxtaposición, y, en consecuencia, la coexistencia de diferentes teorías, las que pueden servir de basamento a diversas teorías Didácticas. (De Camilloni, 2001, p.35).

Resulta claro que, para desarrollar la Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina posible, se necesita una formación inicial y permanente del profesorado que promueva la investigación y producción académica en esta área, recogiendo los aportes teóricos de otras disciplinas, para que asimismo les brinde herramientas a los docentes que les permita tomar decisiones frente a si deben instruir o formar, respondiendo a cuestionamientos del debate mencionado: Qué, por qué y para qué enseñar algo.

¿Cómo enseñar las Ciencias Sociales desligadas de la vida en comunidad y la participación social? Entre las metas de la DCS se contempla que los futuros ciudadanos y ciudadanas sepan los saberes necesarios para entender, comprender y explicar el contexto

donde se desarrolla la vida plural, diversa y multicultural y, además, saber hacer, actuando y participando como ciudadanos y ciudadanas en el mundo en que viven. (Hernández, 2012).

Las y los maestros de las Ciencias Sociales han de hacer consciente qué tipo de estudiantes pretenden educar y a partir de allí también sabrán cuál será su punto de partida para la enseñanza ¿El docente intenta formar estudiantes críticos, reflexivos que cuestionen la realidad, las normas, las sociedades y propongan soluciones, cambios y estrategias para convertir sus ideales en realidad o por el contrario, estudiantes que conciben el pasado, presente y futuro de las sociedades de forma estática o lineal?

Así, desde una perspectiva ideológica contrapuesta al Positivismo, un docente que parta desde enfoques constructivistas o socioconstructivistas para orientar su clase de Ciencias Sociales, tendría en cuenta durante la planeación y ejecución de la enseñanza principios pedagógicos relacionados con la naturaleza activa, social, constructiva y reflexiva del conocimiento y además, los procesos de interacción entre docente – estudiantes – contenido, teniendo siempre en mente cómo intervenir socialmente tanto en el aula como por fuera de ella.

6.2.2.1 Las Ciencias Sociales enseñadas a través de su Didáctica Específica.

Las Ciencias Sociales son enseñadas a partir de su propia didáctica específica: “Para facilitar el aprendizaje de las Ciencias Sociales el profesorado ha de tener en cuenta qué pretende enseñar. También ha de tener un conocimiento amplio y profundo de los contenidos y de la materia puesto que debe saber seleccionar y secuenciar aquellos contenidos que sus estudiantes han de aprender. Asimismo, el profesorado debe conocer la manera como aprende Ciencias Sociales el alumnado. Ello implica una determinada concepción del aprendizaje que tenga en cuenta los conocimientos iniciales del alumnado, las relaciones explicativas que establece entre determinados conceptos y la información que posee sobre los hechos. Pero además es necesario establecer redes o sistemas jerarquizados de conceptos y conocer la posición o actitud del alumnado ante el aprendizaje que se plantea en el aula.” (Santesteban et al. 2011) Esto implica de manera tácita que el proceso de aprendizaje no

depende exclusivamente del proceso de enseñanza y que las Ciencias Sociales se aprenden según su didáctica específica.

La enseñanza de las Ciencias Sociales gravita alrededor de aspectos ideológicos expresados en el análisis de prácticas sociales, donde las relaciones entre el discurso y la práctica docente se concretan curricularmente en un aula con los estudiantes, de lo cual devienen valores, posiciones, visiones y métodos para analizar el mundo.

Intentar dar sentido a <<las prácticas sociales de los ciudadanos y de las ciudadanas>> debería constituir, sin duda, el norte de cualquier enseñanza pero, en especial, de la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia. Las prácticas sociales son el objeto de estudio de esas disciplinas. El problema reside en la traducción de esas <<prácticas sociales>> en prácticas curriculares y, en consecuencia, en hacer emerger los valores que se desarrollan en las mismas. La reflexión y el debate entre los contenidos sociales y la educación en valores no puede, ni debe, olvidar que nuestra área de conocimiento es la responsable de enseñar al alumnado una determinada concepción de la sociedad y del mundo. Las finalidades que presiden, y determinan, la selección de los contenidos están íntimamente relacionados con una axiología concreta. Los contenidos que se enseñan, o se dejan de enseñar, reflejan una determinada visión del mundo, una ideología, sobre la cual el alumnado construirá de alguna manera su propia visión del mundo, de su persona, del futuro que quiere construir y del protagonismo que va a tener en su construcción (Pagès, 1998, P. 17).

En tal sentido, el docente de Ciencias Sociales puede ubicar los saberes sociales, según Pagès (2011), en torno a tres ejes: el histórico para ubicarse en el tiempo y comprender los fenómenos, el geográfico para ubicarse en el espacio comprendiendo relaciones espaciales, ambientales y formas de desarrollo y, por último, el ético – político para comprender la organización social en diferentes épocas y lugares. A través de este saber disciplinar, Pagès (2011) considera que los maestros deben ayudar a los jóvenes a ubicarse en el mundo, situarse en su territorio y tomar decisiones políticas.

Resulta claro que los saberes sociales a enseñar están en estrecha relación con las prácticas sociales que emergen de la formación económico social de un país, en donde las ideas que prevalecen y que explican dichas prácticas son las de la clase dominante. En tal sentido, las pedagogías críticas pueden resultar contra hegemónicas y ayudar a transformar la realidad circundante que es oprobiosa para las mayorías dentro del sistema imperante.

7. Metodología

Lerma (2003) sugiere que dentro de la metodología se deben tener en cuenta: el enfoque y tipo de diseño utilizado, la población o el grupo estudiado, el proceso seguido en la investigación y el trabajo de campo con sus respectivas técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información y, la manera como fueron obtenidos los resultados. Bajo este entendido se presentó la metodología formulada en este proceso investigativo.

7.1 Enfoque De La Investigación

La presente investigación se desarrolló con un enfoque descriptivo e interpretativo, bajo el cual las ciencias humanas han apuntado a un “ejercicio de interpretación que reconoce el sentido de las acciones en un contexto de determinaciones materiales y culturales en el cual es importante reconocer una intención que es fuente del sentido” (Hernández y López, 2002, p.46)

Observar la clase de Constitución Política fue la tarea central para reconocer las Didácticas que se implementaron en dicha materia e interpretarlas para comprenderlas.

7.2 Caso

El caso de estudio fueron las didácticas en educación en derechos humanos en la asignatura Constitución Política en la Universidad Tecnológica de Pereira, correspondientes al objeto de investigación.

7.3 Método

Gadamer (1984) expone que, como postulado aristotélico general y fundamental, el problema del método está enteramente determinado por su objeto de estudio y, el objeto de estudio o unidad de análisis de la investigación etnográfica, en palabras de Martínez (2005) tiene que ver con “la nueva realidad que emerge de la interacción de las partes constituyentes; sería la búsqueda de esa estructura con su función y significado”; por consiguiente, ello corresponde a una investigación estructural o sistémica.

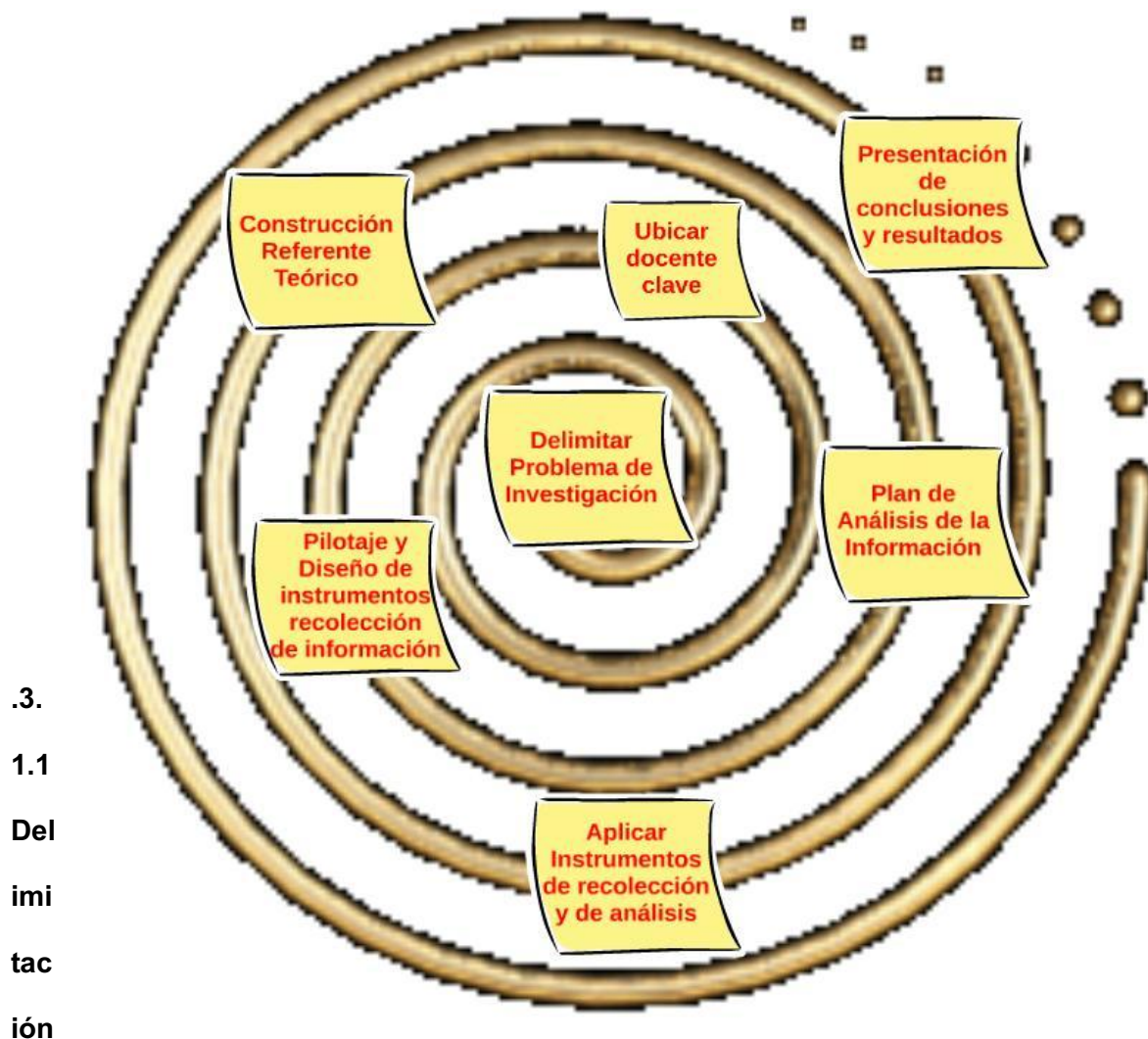
7.3.1 Diseño Metodológico

El diseño de la investigación fue de tipo Etnográfico, en el cual el objeto de la Etnografía educativa consiste en “aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos” (Goetz y Lecompte, 1988, p.41) y, su enfoque busca comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de sus sujetos o actores, a través de un método de investigación en el propio terreno que relacione teoría y práctica, basándose principalmente en la Observación Participante y las Entrevistas no Dirigidas como técnicas no directivas para el trabajo de campo, cuyo resultado es la descripción textual del comportamiento de una cultura particulares, representada, interpretada o traducida para lectores que no están familiarizados con ella. (Guber, 2001).

La presente Etnografía se realizó según un diseño metodológico que incluyó las siguientes etapas, observadas en la figura 2: Delimitación del Problema de Investigación, ubicación de docente clave, Pilotaje y Diseño de instrumentos para la recolección de información, Plan de análisis de la información, Construcción de Referente Teórico, Aplicación de instrumentos de recolección y de análisis, Presentación de Conclusiones y resultados.

Figura 2

Diseño Metodológico.



del Problema De Investigación. La primera etapa consistió en demarcar el tema que se quería trabajar identificando un problema de investigación relevante y relacionado con la educación en derechos humanos para la Universidad Tecnológica de Pereira, según necesidades expresadas en el 2012, principalmente desde la Vicerrectoría de Responsabilidad Social y Bienestar Universitario de la UTP y su línea de Formación Integral.

Luego de identificar el problema de investigación, su contexto y sus antecedentes en la Universidad, se definió un diseño de investigación etnográfico.

7.3.1.2 Ubicación De Docente Clave. De acuerdo a los antecedentes encontrados en la formulación del problema de investigación, se requería localizar a algún docente del Departamento de Humanidades que cumpliera con los siguientes criterios: ser profesor de Constitución Política y que trabajara el tema de los derechos humanos en su área. Entonces, que esto se expresara en su perfil como defensora de DDHH y según el contenido del Programa de la materia que orientaba, se localizó a la docente LILIANA SALAMANCA con quien se hizo un acuerdo que permitía asistir a sus clases de Constitución Política para así observar y registrar datos respecto a la didáctica que ella desarrollaría en esta asignatura.

7.3.1.3 Diseño De Instrumentos De Recolección De Información. Los instrumentos para la recolección de la información tuvieron que ver con aquellos que, en términos de (Martínez, 2005), permitieran descubrir las estructuras significativas que dan razón de la conducta de los sujetos de estudio, para lo cual se tuvo presente: la interacción verbal entre los sujetos, la conducta no verbal, el comportamiento y la pasividad y, los registros de archivos, documentos, artefactos y todo tipo de rastros y huellas que permitieran allegar datos a la investigación.

La investigadora estuvo presente en todas las clases de Constitución Política del primer semestre académico del 2013, con el grupo y la docente estudiados; también asistió cuando se realizaron exámenes parciales, logrando familiarizarse con los asistentes a la clase; de este modo, pudo recoger datos mediante la observación participante, lo cual, además, le implicó una revisión semanal de dichos datos a través de la relectura de los Diarios de Campo para su análisis constante.

En los diarios de campo se incluyeron fotos de los sujetos sociales estudiados, las normas en clase, los horarios, la ubicación y distribución de los estudiantes y la docente en el salón de clase, el lenguaje verbal y no verbal usado (a través del uso de convenciones), más los conflictos que se presentaron en el aula, diversos acontecimientos ocurridos en las clases, las temáticas conceptuales y procedimentales, conversaciones casuales, actividades, talleres y

el desarrollo de exámenes parciales, entre otras cosas. Después del registro, diariamente se hacían interpretaciones diarias de lo observado. Todo ello fue quedando registrado en archivos, usando el formato Diario de Campo de la Figura 3.

Figura 3

Formato Diario de Campo utilizado durante la Etnografía en el 2013

Docente: <u>Liliana Salamanca</u>	Observadora: <u>Luisa Fernanda Arenas</u>
Fecha:	Lugar: Inicio: Fin:



Observación de acontecimientos	
Conversaciones Casuales	
Actividades	
Resultados	
Interpretaciones	

NOTA: Convenciones para el registro de la observación

Silencio	⊗
Puntos suspensivos	...
Xxxxx	Cuando pasa algo y no se vio
() (acción)	Conductas no verbales
[] [opinión]	Opinión subjetiva
Textual	Signos de puntuación
Subidas y bajadas de voz	↑ ↓

Dado que hacía falta información que proviniera de los propios agentes sociales observados, luego de finalizado el semestre y culminado el registro de información en los

Diarios de Campo se procedió a realizar entrevistas en profundidad tanto a la docente como al grupo de estudiantes, con el ánimo de acceder a otra fuente de información, mediante la elaboración de dos guiones con preguntas dirigidas (uno para la profesora y otro para los estudiantes). Esto se hizo a partir de la ubicación de categorías empíricas observadas en los sujetos participantes, guion que se fue ampliando en la medida en la cual los agentes sociales investigados fueron ofreciendo nueva información. Dichas entrevistas se grabaron y luego se transcribieron para ser analizadas posteriormente.

7.3.1.3.1 Pilotaje. A manera de entrenamiento, se realizó un Pilotaje previo para la validación del instrumento diario de campo, llevado a cabo a finales del segundo semestre del año 2012, mediante lo cual se consiguió familiarización con el proceso de investigación etnográfica y la técnica de la Observación Participante, apuntando a que, de un lado, la presencia de la investigadora pudiera comenzar a volverse transparente para la docente y el grupo de estudiantes y que, de otro lado, se pudiera llevar a la práctica dicho instrumento para perfeccionar su diseño.

Como resultado del Pilotaje, después de haber culminado el registro de datos a través del Diario de Campo en el segundo semestre del 2012, se identificó que el instrumento diseñado por la investigadora, referido en la figura 4, utilizaba cierta categorización que probablemente pudo haber forzado los datos e incluso impedir el registro de otros, por lo cual debió modificarse como apareció en la figura 3; así que se le hicieron correcciones y mejoras al instrumento Diario de Campo y, además, se interiorizó la lógica del tipo de datos que interesaban ser recopilados con la observación, teniendo en cuenta la pregunta de investigación.

Figura 4

Formato Diario de Campo utilizado durante Pilotaje en el 2012

Docente: _____		Observador: _____	
Fecha: _____		Lugar: _____	Hora: _____
Observación de acontecimientos			
Conversaciones Causales			
Hipótesis e interpretaciones			
Actividades			
Resultados			

7.3.1.4 Técnicas De Recolección De Información. La principal técnica utilizada durante el trabajo de campo fue la Observación Participante para registrar de manera sistemática todas las prácticas sociales investigadas, mientras acontecían en tiempo real, en situaciones significativas para los agentes sociales bajo estudio.

Valga plantear que se comparte lo dicho por (Jociles, 2018) cuando afirma que observar las prácticas sociales de los sujetos analizados “consiste en un registro de lo que esos agentes (entre los que se encuentra el propio observador) hacen, “incluyendo lo que dicen y los componentes pertinentes de todo el escenario de esa situación” (Díaz de Rada 2011, 17)”

Como se mencionó anteriormente, para lograr esto, primero se realizó un Pilotaje de la Observación Participante mediante una aproximación etnográfica durante finales del segundo

semestre del 2012, asistiendo a algunas clases con un grupo de estudiantes de Constitución Política matriculados para la época, en las cuales se llevaron unos cuantos registros de lo observado en un diario de campo provisional, lo cual sirvió como entrenamiento para realizar la etnografía en el periodo lectivo siguiente y así poder pulir el diseño de los instrumentos de recolección de información.

Después de varios registros en el proceso piloto se notó la necesidad de modificar el formato de diario de campo para hacerlo más flexible, tomar fotos de los estudiantes y la docente mientras desarrollaba la clase y usar convenciones para representar lenguaje no verbal usado por los agentes sociales observados, lo cual se tuvo en cuenta para actualizar el formato de Diario de Campo.

Posteriormente, se hizo uso de la Observación Participante sistemática en el primer semestre del 2013 con un nuevo grupo de estudiantes en la clase de Constitución Política, con la misma docente para observar, describir y clasificar el mundo social con claridad y en términos bien ordenados bajo ideales científicos de coherencia, consistencia y consecuencia analítica. (Shutz, 1974).

Luego de culminado el registro de las Observaciones en los Diarios de Campo se hicieron Entrevistas No Dirigidas, también conocidas como Entrevista en Profundidad, orientadas tanto a los estudiantes del grupo como a la docente, siguiendo un guion que se aplicó de manera flexible, mediante lo cual los agentes sociales investigados se convirtieron en informantes de sus propias prácticas sociales en las clases de Constitución Política observada.

En la Tabla 2 aparecen descritas las técnicas usadas para la recolección de información en esta investigación etnográfica.

TÉCNICA	¿QUÉ ES?	¿POR QUÉ?	¿PARA QUÉ?	¿CÓMO?	CASOS DE APLICACIÓN	LÍMITES U OTROS
Observación Descriptiva, participante, en campo, abierta	Destreza del individuo para sistematizar la información que le sirve.	Permite registrar lo que acontece en el aula de manera presencial. Es abierta porque ambos lo saben y autorizan ser observados.	Se realiza en un aula de clase, para observar el comportamiento y las concepciones de unos estudiantes específicos y de la docente. Identificar las prácticas de lo que se enseña respecto al pensamiento social.	Registro de la Observación mediante Diarios de Campo como instrumentos de recolección de información.	En el aula de clase como unidad de análisis.	Algunos estudiantes no expresan verbalmente sus ideas por temor al público. Son muchos estudiantes. Tener la habilidad suficiente para observar lo que se dice y hace.
Entrevista A profundidad	Entrevista no dirigida para que la gente hable de sus percepciones sentimientos, opiniones, sentidos	Por el tipo de problema de investigación	Para profundizar sobre el objeto a través de informantes, que de otra manera sería imposible conseguir.	Elaborar un guion inicial de preguntas, teniendo en cuenta tres criterios: atención flotante del investigador, asociación libre del informante y categorización diferida del investigador. Registro de video y audio para análisis posterior a su transcripción	Docente y estudiantes observados.	Sensible sobre todo en combinación con la observación y la investigación de campo. Contar con la disposición de las personas observadas para ser entrevistadas.

Tabla 2. Técnicas para la recolección de información.

7.3.1.5 Instrumentos Para La Recolección De Información. En la figura 5 se puede apreciar cómo se recopiló información a través del registro de las observaciones en los Diarios de Campo y de registros visuales, por medio de fotografías del grupo investigado, de lo cual primero se tuvo que hacer un pilotaje y posteriormente, varias entrevistas a profundidad.

Figura 5

Instrumentos aplicados en el trabajo de campo



Durante el pilotaje se le informó al grupo de estudiantes que se observaría y tomarían registros de las clases y ellos estuvieron de acuerdo, aceptando el Consentimiento Informado que puede ubicarse en los anexos; así que se empezó a registrar datos en un Diario de Campo Piloto (figura 4) sobre el qué hacer cotidiano de la docente y los estudiantes en la clase, orientado desde algunos conceptos previos de didáctica que se habían desarrollado en los referentes teóricos del presente trabajo, tales como: el triángulo interactivo o didáctico de Solé y Coll (1993), la transposición didáctica de (Chevallard, 1998) y, la práctica educativa de Zabala (2000).

Los registros, fruto de la observación participante aplicada después del pilotaje, se hicieron usando el nuevo formato de Diario de Campo (figura 3), tomando fotos de los agentes sociales observados, usando, además, convenciones para registrar los momentos de silencio, cuando ocurría algo que no se alcanzó a ver, también para las conductas no verbales, las opiniones subjetivas y, las subidas o bajadas del tono de voz; al mismo tiempo, llevando apuntes de los sucesos cotidianos de la clase relacionados con la interacción entre la docente con los estudiantes, entre los mismos estudiantes y entre ambos actores con respecto a los contenidos de las clases.

Desarrollar este proceso implicó elaborar nuevos acuerdos de manera previa y firmar el Consentimiento Informado (Anexo 1) con el grupo para permitir observar y llevar registros de lo que ocurría en la clase; los estudiantes del segundo grupo se acostumbraron a que la investigadora se sentara en la parte de atrás del salón para tomar fotos y llevar apuntes de lo que iba ocurriendo en clase, de modo que, su presencia se les volvió costumbre, permitiéndoles comportarse de forma natural frente a ella.

Luego de culminados los registros en el Diario de Campo se elaboraron dos Guiones para realizar las Entrevistas en Profundidad (Anexos 2 y 3), los cuales no fueron estáticos pues se fueron ampliando a medida que la entrevista se iba realizando y las respuestas iban

conduciendo a nuevos datos; a través de este instrumento se les preguntó por las prácticas vivenciadas en la materia Constitución Política.

También se usó una matriz para el análisis de la información (Tabla 3) mediante la cual se interrelacionaron la pregunta de investigación con los objetivos del proyecto y las técnicas e instrumentos de recolección de información.

7.3.1.5.1 Entrevistas en Profundidad. Antes de realizarlas se elaboraron dos guiones: uno para entrevistar a la docente y otro para entrevistar a los estudiantes (Anexos 2 y 3, respectivamente). Estos guiones se construyeron para identificar aspectos por los cuales se quería indagar, relevantes para esta etnografía, teniendo en cuenta la pregunta de investigación y el objetivo general trazado y de este modo, adentrarse al mundo privado y personal de los sujetos observados con la finalidad de obtener información de su vida cotidiana (Cicourel, 1982) durante las clases de Constitución Política en las cuales estuvieron presentes.

Los temas que se plantearon con los guiones iban pensados en ampliar información de sucesos ocurridos durante las clases observadas, teniendo en cuenta, además, los puntos establecidos en la Tabla 1 sobre la práctica educativa.

Para aplicar los guiones, se eligieron perfiles específicos de personas que destacaron mientras se llevaron los registros en los Diarios de Campo: la docente y los estudiantes más constantes o que más resaltaron en las clases: la estudiante que sacó mejores notas en la asignatura observada, una estudiante que perdió la materia, un estudiante que siempre llegaba tarde a clase, la estudiante que más interactuaba con la docente durante sus explicaciones y un estudiante que tuvo algunos conflictos con la profesora durante sus clases.








La profesora facilitó los datos de contacto de sus estudiantes, así que se les llamó y se lograron agendar las entrevistas con los sujetos elegidos. A ellos se les citó en la Universidad Tecnológica de Pereira, según la disponibilidad de cada quien; a cada uno se le indicó cuál era el objetivo de la entrevista, que sería grabado y que todo lo que dijera sería tratado de manera

confidencial. Cada participante dijo estar de acuerdo, así que, se procedió a entrevistarle según lo agendado, finalizando con un agradecimiento individual.

Los guiones, tanto el de la docente como el de los estudiantes, no fueron estáticos, como se señaló renglones arriba; estos sirvieron para trazar el curso de la entrevista, pero, en la medida en la cual cada entrevistado iba ofreciendo respuestas y nueva información, surgieron nuevos cuestionamientos, siempre llevando en mente a la pregunta de investigación.

Después de realizadas las entrevistas se transcribió cada grabación, usando Word como procesador de texto. Dichos archivos fueron enviados por correo electrónico a cada estudiante entrevistado, de modo que se pudiera verificar su fiabilidad; posterior a ello no se recibieron correcciones ni ampliaciones de la información.

7.3.1.6 Elaboración Del Plan De Análisis De La Información. Se formuló un Plan de Análisis de la Información a través de la matriz de la Tabla 3, en la que se expresa cómo se da cumplimiento a los objetivos trazados en el proyecto a través de diversas técnicas e instrumentos, teniendo presente a la pregunta de investigación.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN		¿Qué didácticas se implementan en la enseñanza de los derechos humanos a través de la asignatura constitución política del programa licenciatura en lengua inglesa, en la Universidad Tecnológica de Pereira?	
OBJETIVOS		TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN
General 	Comprender las Didácticas que se implementaron en la enseñanza de los Derechos Humanos durante un periodo académico, con estudiantes de noveno semestre en el Programa Licenciatura en Lengua Inglesa, a través de la asignatura Constitución Política de la Universidad Tecnológica de Pereira		
ESPECÍFICOS   	 Identificar las didácticas que se implementaron en la enseñanza de los Derechos Humanos durante un periodo académico, con estudiantes de noveno semestre en el Programa Licenciatura en Lengua Inglesa, a través de la asignatura Constitución Política de la Universidad Tecnológica de Pereira.	 Observación Participante con registro en Diarios de Campo.  Registros visuales a través de fotografías de la clase.	Para dar cumplimiento a los primeros dos objetivos específicos, se lleva a cabo un Análisis Categorical: Interaccionismo simbólico (Hammersley y Atkinson, 1994) y (Goetz y Lecompte, 1988), teniendo en cuenta la

	<p>◆ Explicar por qué se han implementado las didácticas identificadas en la enseñanza de los Derechos Humanos durante un periodo académico, con estudiantes de noveno semestre en el Programa Licenciatura en Lengua Inglesa, a través de la asignatura Constitución Política de la Universidad Tecnológica de Pereira.</p> <p>◆ Describir cómo son para los estudiantes y la docente las didácticas que se identificaron en la enseñanza de los Derechos Humanos durante un periodo académico, con estudiantes de noveno semestre en el Programa Licenciatura en Lengua Inglesa, a través de la asignatura Constitución Política de la Universidad Tecnológica de Pereira.</p>	<p>◆ Entrevistas no dirigidas o en profundidad.</p>	<p>◆ ◆ información y datos recopilados mediante el Pilotaje, los Diarios de Campo, los registros visuales de la clase y las Entrevistas en Profundidad.</p> <p>Dicho análisis se realiza mediante el proceso de Codificación Abierta, Axial y Selectiva sobre los datos recogidos en el trabajo de campo (entrevistas y diarios de campo), en un ir y venir de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica, para partir los datos, asignándoles códigos que representan conceptos y luego agruparlos en categorías de manera inductiva para finalmente buscar relaciones entre ellas, de manera que posteriormente se les pueda atribuir sentido y significado según el grupo poblacional descrito en el Caso del diseño metodológico.</p> <p>Este Análisis Categorical se va complementando con la síntesis e interpretación de los datos recorriendo el círculo hermenéutico.</p> <p>Para dar cumplimiento al tercer y último objetivo específico se realiza un proceso de Triangulación</p>
--	--	---	---

			<p>◆ Mixta, recurriendo a distintas fuentes de datos y teoría y así “comprobar las inferencias extraídas a partir de una fuente de información mediante el recurso a otra fuente de información” (Hamersley y Atkinson, 1994). Con esto se hace la interpretación para formular conclusiones, recomendaciones y líneas abiertas.</p> <p>◆ Gracias a la aplicación de todas estas Técnicas de Análisis de la Información y los resultados obtenidos, se resuelve el problema de investigación de manera argumentada, sustentando hallazgos y, por ende, dando cumplimiento a todos los objetivos del proyecto.</p>
--	--	--	---

Tabla 3. Matriz para describir el Plan de Análisis de la Información.

7.3.1.7 Técnicas De Análisis De La Información. Se realizó un Análisis

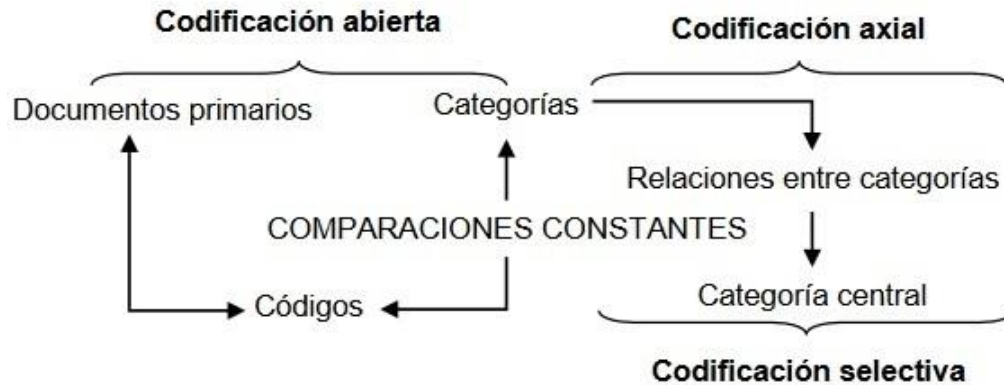
Categorial sobre la información recopilada en el diario de campo, bajo la Teoría

Fundamentada, mediante codificación abierta, axial y selectiva, para trabajar sobre

los datos obtenidos e interpretarlos.

Figura 6

Proceso de investigación en la Teoría Fundamentada

*Nota.* Tomado de San Martín (2014)

A partir de hacer una Triangulación Mixta se pudieron hacer comprobaciones de las inferencias desde diferentes evidencias, fuentes de información y teoría: Diarios de campo, entrevistas en profundidad con estudiantes, entrevista en profundidad a la docente y el Programa de la materia Constitución Política de la Licenciatura en Lengua Inglesa.

7.3.1.7.1 Aplicación De Los Instrumentos De Recolección Y Análisis De

Información. El trabajo de campo que arrojó la información a analizar, arrancó por la puesta en marcha de un pilotaje de observación participante que implicó realizar acuerdos con la docente y un grupo de estudiantes para hacer el piloto de la investigación, luego, el diseño de un formato provisional de Diario de Campo, ejercicios de familiarización con la observación participante al llevar registro de observaciones en el formato de Diario de Campo piloto y un consiguiente balance de dicho instrumento para realizar ajustes al formato.

Por su parte, el proceso de observación participante, llevado a cabo un semestre después, se surtió mediante acuerdos con el nuevo grupo de estudiantes y la docente para realizar la investigación etnográfica; su ejecución implicó que la investigadora pudiera ubicarse en un punto estratégico del salón para facilitar las observaciones, más el registro de observaciones en el nuevo formato de Diario de Campo y la toma registros visuales mediante fotografías del grupo y la docente durante su clase.

En un semestre posterior se realizaron entrevistas a profundidad a la docente y los estudiantes, requiriendo la elaboración de guiones para aplicarlos individualmente; a cada quien se le citó en la universidad para la realización y grabación de la entrevista, ampliando preguntas según iba aportando nuevos datos; después de ello se realizó la consecutiva transcripción de las mismas en archivos de Word.

Luego de haber recopilado la información requerida con el trabajo de campo, se realizó el análisis, lo cual partió de la elaboración de una matriz con el plan de análisis de la información, interrelacionando la pregunta de investigación con objetivos, técnicas e instrumentos.

En medio de una relación dialéctica entre la teoría y las evidencias empíricas obtenidas durante el trabajo de campo descrito, se procedió a realizar el análisis de los datos bajo la Teoría Fundamentada, triangulando la información obtenida, lo cual inició al establecer los códigos a analizar, con el ánimo de conceptualizar los datos para obtener resultados y sacar conclusiones.

Entonces, a cada cita identificada en los documentos guardados como: Diarios de Campo, entrevistas y Programa de Constitución Política, se le fueron asignando códigos a través del software Atlas TI. Ellos fueron: Actitudes, Asesorías, Asistencia, Atribución de sentido, Ayudas ajustadas, Casos Emblemáticos, Concepciones frente a la materia, Conocimientos previos, Contenidos actitudinales, Contenidos conceptuales, Contenidos

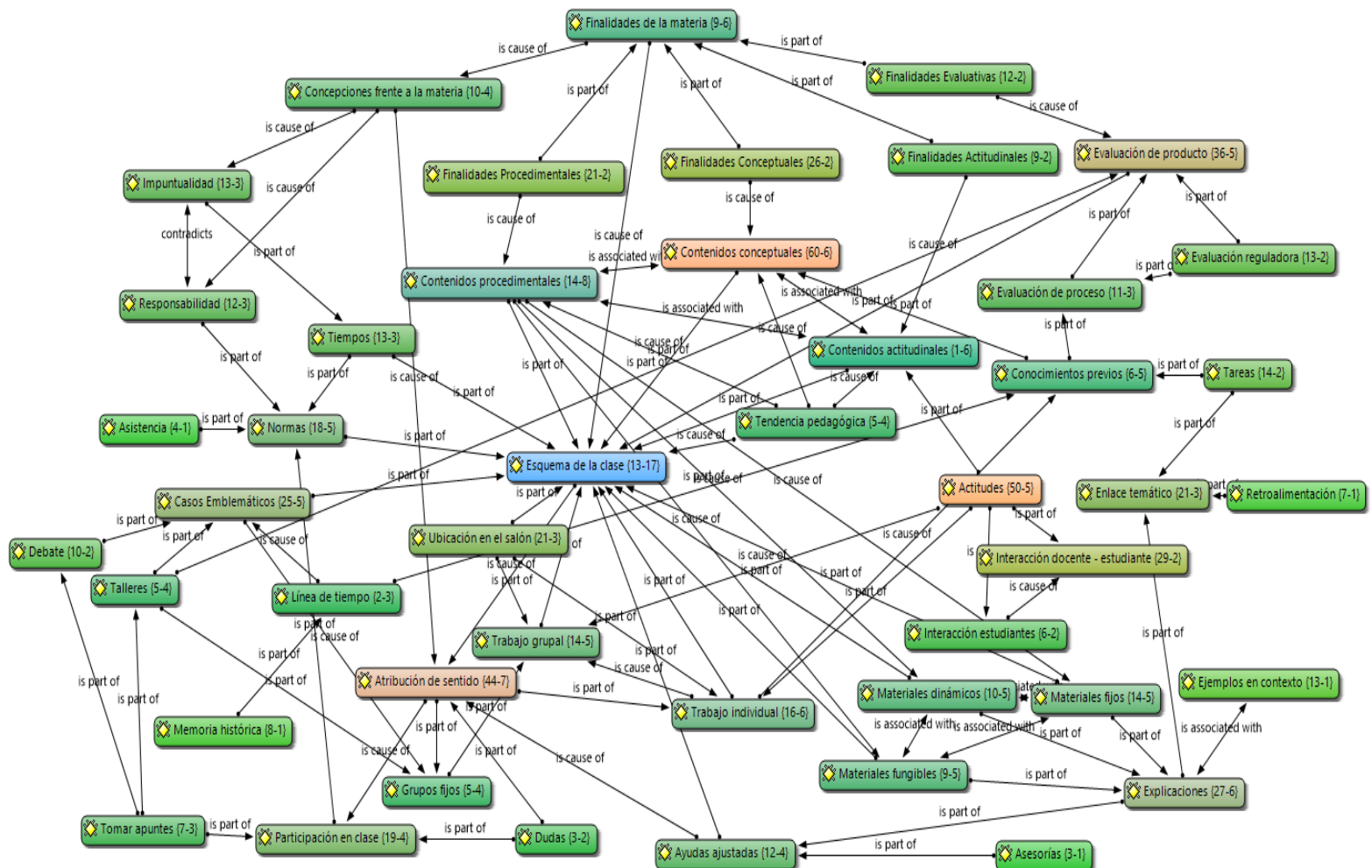
procedimentales, Debate, Dudas, Ejemplos en contexto, Enlace temático, Esquema de la clase, Evaluación de proceso, Evaluación de producto, Evaluación reguladora, Explicaciones, Finalidades Actitudinales, Finalidades Conceptuales, Finalidades de la materia, Finalidades Evaluativas, Finalidades Procedimentales, Grupos fijos, Impuntualidad, Interacción docente – estudiante, Interacción estudiantes, Línea de tiempo, Materiales dinámicos, Materiales fijos, Materiales fungibles, Memoria histórica, Normas, Participación en clase, Responsabilidad, Retroalimentación, Talleres, Tareas, Tendencia pedagógica, Tiempos, Tomar apuntes, Trabajo grupal, Trabajo individual y Ubicación en el salón.

Dichos códigos emergieron teniendo en cuenta preceptos teóricos previos sobre didáctica como: el triángulo interactivo de Solé y Coll (1993), el contrato didáctico de Gómez (2003), principios Ausubelianos relacionados con el tipo de contenidos, la autorregulación social de Gutiérrez et al (2011), la zona de desarrollo próximo de Vigotsky (1995), la transposición didáctica de Chevallard (1998), la resolución de casos de Coll et al. (2008) y la práctica educativa de Zabala (2000).

Con dichos códigos se construyó un mapa de codificación abierta (Figura 7) a través del software mencionado anteriormente: Atlas TI, en el cual se establecieron relaciones entre ellos mismos. Cada código aparece en el mapa con su respectiva denominación y unos números que simbolizan, primero, la *Fundamentación* o cantidad de citas a las cuales este fue asignado y segundo, la *Densidad* o cantidad de relaciones establecidas entre códigos. Además, los códigos se clasificaron por colores en el mapa, de acuerdo a cantidades similares de relaciones entre códigos, lo cual permitió que posteriormente se pudieran establecer jerarquías.

Figura 7.

Codificación Abierta



Una vez establecidas las relaciones entre los códigos, se procedió a agruparlos en Familias de Códigos o categorías de análisis, agrupando los conceptos que parecían pertenecer a la misma familia, como aparece en la Figura 8.

En dicha figura se observa que cada código quedó con los siguientes atributos:

Fundamentado, que hace referencia a la cantidad de citas asociadas con ese código y

Densidad, referida a la cantidad de relaciones que establece el código con otros.

Figura 8

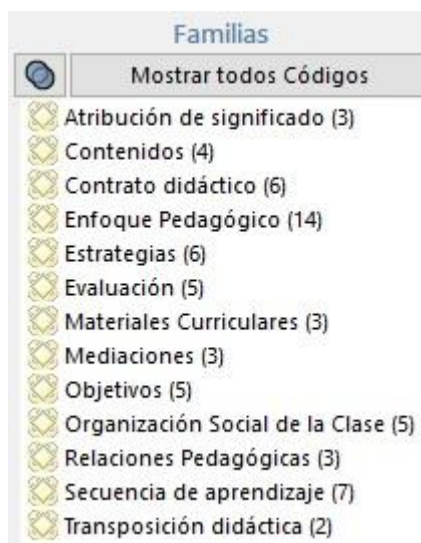
Códigos, fundamentación, densidad y familias de códigos

Nombre	Fundamentado	Densidad	Familias
Actitudes	50	5	Relaciones Pedagógicas
Asesorías	3	1	Mediaciones
Asistencia	4	1	Contrato didáctico
Atribución de sentido	44	7	Atribución de significado
Ayudas ajustadas	12	4	Mediaciones
Casos Emblemáticos	25	5	Enfoque Pedagógico, Estrategias
Concepciones frente a la materia	10	4	Atribución de significado
Conocimientos previos	6	5	Contenidos, Enfoque Pedagógico, Evaluación, Secuencia de aprendizaje
Contenidos actitudinales	1	6	Contenidos, Enfoque Pedagógico, Secuencia de aprendizaje
Contenidos conceptuales	60	6	Contenidos, Enfoque Pedagógico, Secuencia de aprendizaje
Contenidos procedimentales	14	8	Contenidos, Enfoque Pedagógico, Secuencia de aprendizaje
Debate	10	2	Enfoque Pedagógico, Estrategias
Dudas	3	2	Atribución de significado
Ejemplos en contexto	13	1	Mediaciones, Transposición didáctica
Enlace temático	21	3	Secuencia de aprendizaje
Esquema de la clase	13	17	Enfoque Pedagógico
Evaluación de proceso	11	3	Evaluación
Evaluación de producto	36	5	Enfoque Pedagógico, Evaluación
Evaluación reguladora	13	2	Evaluación
Explicaciones	27	6	Transposición didáctica
Finalidades Actitudinales	9	2	Objetivos
Finalidades Conceptuales	26	2	Objetivos
Finalidades de la materia	9	6	Objetivos
Finalidades Evaluativas	12	2	Objetivos
Finalidades Procedimentales	21	2	Objetivos
Grupos fijos	5	4	Organización Social de la Clase
Impuntualidad	13	3	Contrato didáctico
Interacción docente - estudiante	29	2	Relaciones Pedagógicas
Interacción estudiantes	6	2	Relaciones Pedagógicas
Línea de tiempo	2	3	Enfoque Pedagógico, Estrategias
Materiales dinámicos	10	5	Materiales Curriculares
Materiales fijos	14	5	Materiales Curriculares
Materiales fungibles	9	5	Materiales Curriculares
Memoria histórica	8	1	Enfoque Pedagógico, Estrategias
Normas	18	5	Contrato didáctico, Enfoque Pedagógico
Participación en clase	19	4	Contrato didáctico
Responsabilidad	12	3	Contrato didáctico
Retroalimentación	7	1	Secuencia de aprendizaje
Talleres	5	4	Enfoque Pedagógico, Estrategias
Tareas	14	2	Evaluación, Secuencia de aprendizaje
Tendencia pedagógica	5	4	Enfoque Pedagógico
Tiempos	13	3	Contrato didáctico, Organización Social de la Clase
Tomar apuntes	7	3	Enfoque Pedagógico, Estrategias
Trabajo grupal	14	5	Organización Social de la Clase
Trabajo individual	16	6	Organización Social de la Clase
Ubicación en el salón	21	3	Organización Social de la Clase

Por su parte, la Figura 9 permite visualizar cuántos códigos le correspondieron a cada Familia en particular, permitiendo realizar su jerarquización:

Figura 9

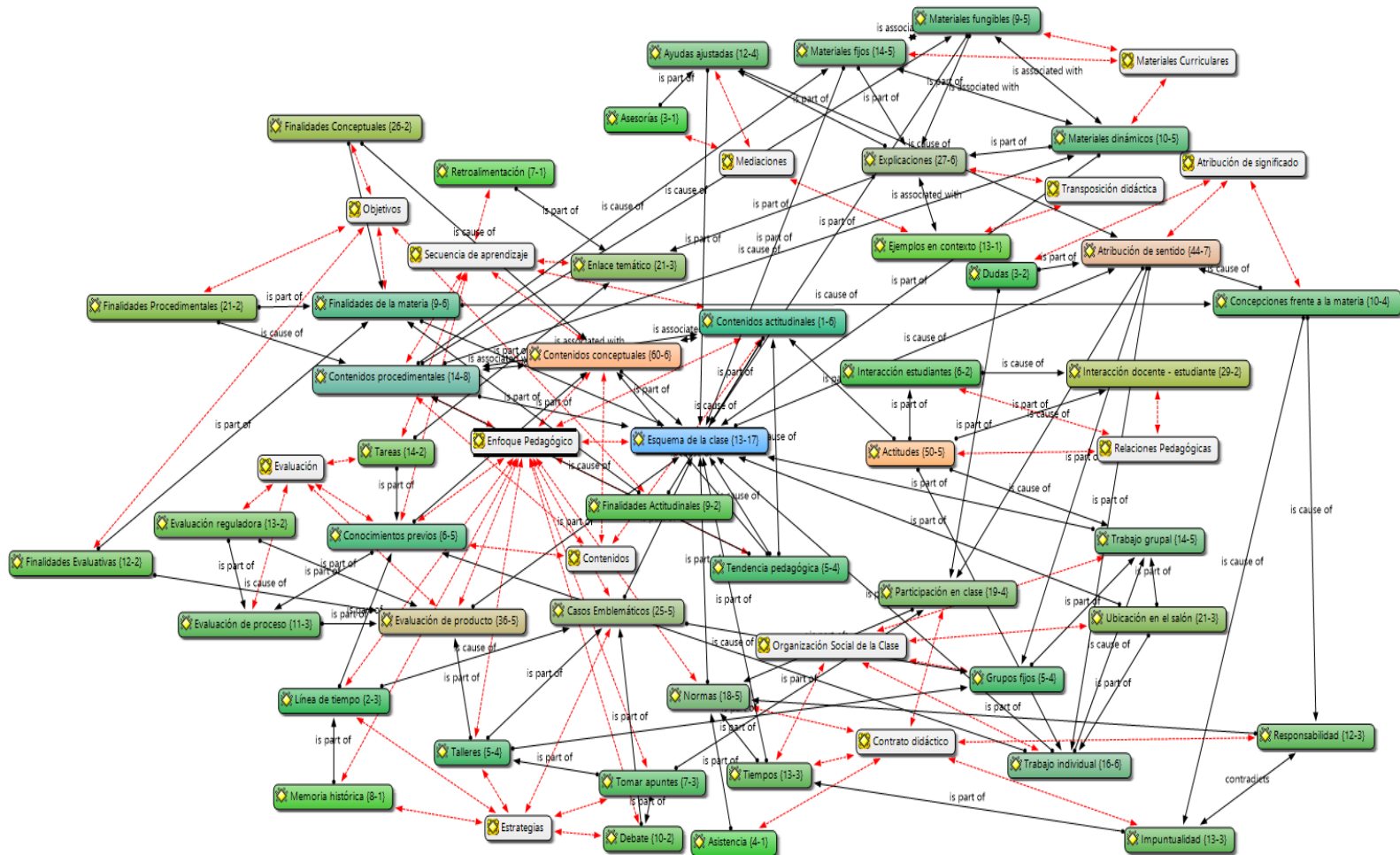
Familias de códigos



Las relaciones existentes entre las Familias de Códigos también se ven claramente establecidas mediante la diagramación del siguiente mapa axial y selectivo (Figura 10), utilizando colores para establecer jerarquías:

Figura 10

Codificación Axial y Selectiva



7.3.1.8 Presentación de resultados y análisis de la información. Los hallazgos de la investigación etnográfica realizada, expresados en el análisis de la información, son “emic” porque provienen del punto de vista de los sujetos sociales observados y analizados para comprender las didácticas que se implementan durante la enseñanza de los DDHH en su aula de clase, mientras cursaban la materia Constitución Política, analizando y luego sintetizando para relacionar las partes con el todo y comprender el

todo desde sus partes, mediante lo cual se dio cumplimiento al Objetivo General y respuesta a la Pregunta de Investigación.

8. Análisis de la información

Los datos recogidos durante el trabajo de campo abarcaron el proceso de Educación en Derechos Humanos llevado a cabo con los estudiantes de noveno semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Tecnológica de Pereira en el primer semestre académico de 2013, específicamente a través de la materia Constitución Política, los cuales fueron resultado de la puesta en marcha del diseño metodológico sustentado con detalle y suficiencia en lo teórico.

A partir de la aplicación de los instrumentos de recolección de la información y, la triangulación y codificación de la información obtenida en el trabajo de campo, se presentan unos resultados en relación con la pregunta de investigación y los objetivos formulados en el proyecto.

✓ En primer lugar, se lograron identificar los siguientes conceptos y categorías didácticas, como se muestra en la Tabla 4:

CONCEPTOS	CATEGORÍAS DIDÁCTICAS
Esquema de la clase.	Organización social de la clase
Finalidades conceptuales.	Objetivos
Finalidades procedimentales.	
Finalidades actitudinales.	
Finalidades evaluativas.	
Finalidades de la materia.	
Tomar apuntes.	Estrategias
Casos emblemáticos.	
Debate.	
Línea de tiempo.	
Talleres.	Estrategias, Evaluación
Interacción estudiantes.	Interacciones
Interacción docente - estudiante.	
Actitudes.	
Trabajo individual.	Organización social de la clase
Grupos fijos.	
Trabajo grupal.	

Ubicación en el salón.	
Tiempos.	
Materiales Fijos.	
Materiales Fungibles.	Materiales curriculares
Materiales Dinámicos.	
Ayudas Ajustadas.	
Asesorías.	Mediaciones
Explicaciones.	
Ejemplos en contexto.	Transposición didáctica, Mediaciones
Dudas.	Atribución de significado
Atribución de sentido.	
Concepciones frente a la materia.	
Contenidos Conceptuales.	Contenidos, Secuencia de aprendizaje
Contenidos Procedimentales.	
Contenidos actitudinales.	
Conocimientos Previos.	Evaluación, Secuencia de aprendizaje, Contenidos
Evaluación de Producto.	Evaluación
Evaluación Reguladora.	
Evaluación de proceso.	
Participación en clase.	Atribución de significado, Evaluación, Contrato Didáctico
Asistencia.	Contrato didáctico
Puntualidad.	
Responsabilidad.	
Normas.	Contrato didáctico
Tareas.	Secuencia de aprendizaje, Evaluación
Retroalimentación.	Secuencia de aprendizaje
Enlace temático.	

Tabla 4. Conceptos y categorías didácticas identificados en la enseñanza de los DDHH a través de la asignatura Constitución Política.

Al observar la Tabla 4 y relacionarla con la Figura 8, donde la *fundamentación* se refiere a la cantidad de citas asociadas con el concepto y, la *densidad* a la cantidad de relaciones establecidas entre conceptos, se pudo establecer lo siguiente:

Los contenidos conceptuales fueron los conceptos más fundamentados: tienen 60 citas, pero, su densidad no fue muy alta pues solo tuvieron relación con 6 conceptos; esto

quiere decir que, respecto a los demás contenidos, la docente privilegió a los contenidos conceptuales en su clase. Dichos contenidos giraron en torno a la EDH desde el punto de vista teórico y práctico para fomentar la formación de ciudadanos con pensamiento crítico que participan en democracia.

El esquema de la clase, relacionado con la organización social de la clase y el tipo de actividades de enseñanza y aprendizaje que se fomentan, fue un concepto fundamentado con 13 citas y relacionado con otros 17 conceptos; por lo tanto, fue el concepto con mayor densidad. Esto implica que muchos de los conceptos didácticos identificados tuvieron que ver con el esquema de la clase y de suyo, con el enfoque pedagógico.

Las actitudes en clase, en perspectiva de lo sociocultural, los procesos psicológicos y el funcionamiento mental que surgen en las relaciones sociales (Vigotsky, 1995), tuvieron una fundamentación muy alta: tuvieron 50 citas, pero su densidad no fue muy alta, solo establecieron relaciones con otros 5 conceptos; por lo tanto, la clase fue rica en actitudes por parte de los estudiantes y de la docente, relacionadas con su lenguaje no verbal, disposición en la clase, posturas corporales, estados de ánimo, entre otras.

Por ejemplo, en el Diario de Campo del 19 de marzo de 2013 quedó registrado que la docente les preguntó a dos estudiantes si tenían algún problema con la clase y les dijo que sentía que la habían estado ignorando; ellos dos ni siquiera sacaron sus cuadernos ni los materiales de estudio, se quedaron callados y no modificaron su actitud, no le contestaron; uno de ellos hizo malacara toda la clase. Lo que ocurrió es que ambos no querían estar en clase, dijeron que querían irse a una Asamblea Estudiantil, pero, la profesora les respondió que no iba a dejar de orientar su clase, aunque prometió terminar más temprano, así que se quedaron, pero, con mala actitud.

Esto demuestra que, si bien el modelo pedagógico que impera en la docente es constructivista, le persisten algunas características del conductismo como el castigo por las conductas previas de los estudiantes que querían irse a la Asamblea, pues ella supuso que en realidad no querían ir a la reunión estudiantil sino, simplemente, faltar a clase, como ya lo habían hecho en otras oportunidades.

Por otra parte, el 7 de mayo de ese año, quedó escrito en el Diario de Campo que un estudiante se acercó a la docente a hacerle una pregunta sobre el examen parcial, pero, ella contestó en voz alta y para todo el grupo, diciendo que “en la segunda pregunta también había que argumentar”; él le respondió en tono sarcástico: “¡Gracias, gracias!”, mostrando su incomodidad por haberlo expuesto ante el grupo.

En otra clase, por ejemplo, el 4 de junio del mismo año quedó registrado en el Diario de Campo que los estudiantes respondieron su examen final en silencio y así permanecieron, incluso en un momento donde la docente se ausentó del salón, respetando el contrato didáctico determinado previamente.

Continuando con otro concepto: la atribución de sentido, que según Colomina Et. Al (2001) remite a “las diversas formas en que profesor y estudiantes presentan, representan, elaboran y re-elaboran las representaciones que tienen sobre los contenidos y tareas escolares en el transcurso de la interactividad, así como a la incidencia de esa elaboración y reelaboración en la modificación de las representaciones que los estudiantes tienen de esos contenidos y tareas”, tuvo una alta fundamentación con 44 citas asociadas y una densidad que no fue muy alta, al relacionarse solo con 7 conceptos.

Tanto para la docente como para los estudiantes fue necesario hacer explícita la atribución de significado en las clases; de hecho, la atribución de sentido provocó tensión y reflexión constante en las clases observadas. Al respecto, en la entrevista efectuada con la Estudiante 4, ella planteó que: “Pues por ejemplo nosotros tratamos los derechos

humanos y tratamos lo de la diversidad sexual, tratamos lo del tema de los niños, de los indígenas, pues uno se ve involucrado pues en todo eso, entonces uno va conociendo más y pues al pasar por un lado pues uno los ve y dice yo vi esto; es como tener más conocimiento del contexto en el que uno vive.” (Sic). Por su parte, el Estudiante 6 dijo en la entrevista que: “Es como chévere porque uno ubica que en las clases de Constitución Política le hablan de cosas que uno va a tener que asumir como profesor cuando se enfrente a conflictos entre sus alumnos o cuando uno necesite solicitar algo del Rector o cosas así, pues” (Síc).

La evaluación de producto, entendida como el tipo de evaluación aplicada durante los exámenes parciales y los talleres preparatorios, tuvo una importante fundamentación: 36 citas y una densidad no muy alta: 5 conceptos; por consiguiente, fue el tipo de evaluación privilegiado dentro del esquema de las clases, aunque no el único. Este podría ser un rasgo conductual que queda palpitante entre las clases de la docente, a pesar de que ella se circunscriba dentro del modelo constructivista.

Por su parte, la interacción docente – estudiante fue un concepto que tuvo una importante fundamentación, ya que posee 29 citas asociadas, pero, una baja densidad, pues estuvo relacionada solo con dos conceptos. Así, del triángulo didáctico esbozado en la Figura 1, la interrelación más fuerte fue la que se dio entre la docente con los estudiantes.

Las finalidades conceptuales, comprendidas como los propósitos a los que abocan los contenidos conceptuales, también tuvieron una importante fundamentación con 26 citas asociadas, pero, una baja densidad, pues están relacionadas solo con dos conceptos. Así como la atribución de sentido permeó las clases, ello iba estrechamente ligado con la claridad que se hacía frente a las finalidades conceptuales.

Los casos emblemáticos fueron la principal estrategia didáctica usada en clase. Tuvo una fundamentación de 25 citas, lo cual es muy alto, en relación a las demás estrategias usadas en clase.

Consecutivamente, los conceptos de la Tabla 4 se jerarquizaron y agruparon, obteniendo unas categorías didácticas, todas con respaldo en el referente teórico de la presente investigación, a saber: la 'organización social de la clase', 'atribución de significado', 'estrategias', 'materiales curriculares', 'secuencia de aprendizaje' y 'objetivos' esgrimidos por Zabala (2000), los 'contenidos' teorizados por Ausubel et al. (1983), las 'interacciones' planteadas por Coll (1983), las 'mediaciones' establecidas por Vigotsky (1995), la 'transposición didáctica' de Chevallard (1998), la 'evaluación' descrita por Coll et al. (2008) y el 'contrato didáctico' trabajado por Gómez (2003).

✓ Las categorías didácticas identificadas en la Tabla 4 que se observaron durante la enseñanza de los Derechos Humanos a través de la materia Constitución Política, por medio del análisis de los registros en los Diarios de Campo y las entrevistas, se dieron así por varias *razones o motivos*, a saber:

A nivel Pedagógico: En términos del análisis de los datos, al observar la Figura 9, se encontró que el Enfoque Pedagógico o Enfoque Educativo, en términos de Zabala (2000), como familia de códigos, es quien tiene relaciones más fuertes dentro de todas las categorías, lo cual también se visualiza en el mapa axial y selectivo de la Figura 10. A esta categoría fueron asociados 14 códigos o conceptos, lo cual quiere decir que muchas de las didácticas identificadas tienen estrecha relación con el Enfoque Pedagógico. De hecho, esto ya había sido previsto desde el punto de vista del referente teórico.

La tendencia pedagógica de la docente y la orientación pedagógica del Departamento de Humanidades (2013) con el Programa de la materia Constitución Política, reflejadas a nivel práctico sobre la didáctica, están circunscritas principalmente

dentro de un enfoque constructivista. Ello se evidenció en aseveraciones que hizo la docente en su clase del 26 de febrero del 2013, lo cual quedó registrado en un Diario de Campo, cuando afirmó frente a los estudiantes que no estaba de acuerdo con el conductismo; además, en el Programa de la asignatura Constitución Política del Departamento de Humanidades (2013) se planteó que la metodología de las clases era Constructivista Participativa.

Al respecto habría que tener en cuenta que, en palabras de Cubero (2005), el punto de partida para definir el constructivismo son los postulados filosóficos que abordan el tema de qué es la realidad y cómo se conoce a partir de la argumentación y las reglas construidas desde las relaciones entre comunidades científicas y los objetos, donde los sujetos hacen una construcción social: construyen el objeto al atribuirle significado con sus acciones.

Así, bajo dicho enfoque pedagógico constructivista se pusieron en marcha aspectos de la didáctica como: los objetivos de la enseñanza, las estrategias usadas en clase que permitieron una construcción activa del conocimiento para alcanzar la zona de desarrollo próximo por medio del uso de líneas de tiempo y casos de estudio, cómo se dieron las interacciones en el aula según el triángulo interactivo y cuál fue la organización social de la clase que permitió a los estudiantes acercarse al conocimiento en un proceso individual y social dinámico; por ejemplo, en el Diario de Campo del 2 de abril de 2013 quedó registrado que: “La docente estructuró el aprendizaje de lo individual a lo colectivo: Los estudiantes, de manera individual, traen preparados los temas de la clase a través de lecturas previas. Luego pasan a una experiencia de aprendizaje en pequeños grupos y después a socializar los resultados a todo el salón. En medio del trabajo grupal, la docente brinda ayudas ajustadas a sus estudiantes, resolviendo dudas o presentando ejemplos”.

De este modo, las mediaciones ofrecidas fueron ajustadas a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, con ejemplos en contexto dentro de las prácticas socio culturales de los alumnos, para que ellos pudieran atribuirle significado y sentido a los diversos contenidos; aunado a lo anterior, los materiales curriculares usados, la secuencia de aprendizaje que permitía conectar los contenidos de la clase anterior con los conocimientos previos de los estudiantes y llevarlos hacia la zona de desarrollo próximo, el proceso evaluativo que fue de tipo regulador, de proceso y producto y, los acuerdos y las normas durante el desarrollo de la materia, a través de un contrato didáctico establecido en la primera clase y reforzado en las subsiguientes. Todo lo anterior indica que su enfoque sí fue constructivista.

A nivel político: La docente planteó en la entrevista realizada por la investigadora que, la materia Constitución Política “tiene que ver con el ejercicio de la ciudadanía, es decir, con el reconocimiento de derechos, con saber ubicarse en un contexto social y político en el que están, pero también con su labor como docentes, como profesionales”. Por tanto, la interacción didáctica entre contenidos y estudiantes se daba para permitirles identificar cuáles derechos poseen y que pudieran ejercer procesos de exigibilidad, tanto en su etapa formativa como estudiantes de licenciatura, como durante su vida profesional.

Ello se formuló como una pretensión en el área de Constitución Política, dado que, en el Departamento de Humanidades e Idiomas (2013) se estableció como meta para este seminario-taller: “lograr una formación integral de los estudiantes como sujetos-ciudadanos de poder y en la formación para el pleno ejercicio de sus Derechos de manera pertinente y contextualizada desde una perspectiva democrática escogiendo como herramienta básica la carta Constitucional de 1991”.

Otra motivación política consistió en permitirle a los estudiantes identificar concepciones políticas e ideológicas detrás del surgimiento de los derechos humanos a nivel mundial a través del uso de casos de estudio, la construcción de una línea de tiempo

sobre la memoria histórica de nuestro país y, los videos que previamente debían observar antes de algunas clases para introducir temas relacionados con vulneraciones a derechos humanos y sus responsables.

También se promovió que, a partir de conocer la historia, los estudiantes echaran mano de la cultura y de planteamientos políticos para interpretar lo que ocurre alrededor, de forma tal que pudieran hacer lecturas críticas de lo que sucede y que, además, aprendieran a relacionarse con los demás bajo concepciones democráticas, superando prácticas discriminatorias y excluyentes que se presentan en la sociedad.

Por lo anterior, los talleres realizados en clase, registrados durante varios Diarios de Campo, permitieron que los estudiantes pudieran reconocer la participación democrática de la ciudadanía en la sociedad en medio de las diferencias, analizando de manera crítica los hechos noticiosos de actualidad nacional e internacional presentados en clase. Por ejemplo, en el Diario de Campo del 2 de abril de 2013, la docente puso un taller en grupos para identificar las dimensiones de los derechos humanos a partir de la lectura de un documento que debían traer leído previamente. En dicho taller les puso a explicar qué es un Estado social de derecho y las tensiones entre universalidad vs multiculturalidad e integralidad vs progresividad de los derechos humanos. Este taller fue preparatorio para el segundo parcial.

En función de lo planteado, se desarrolló como contenido conceptual en qué consiste el enfoque diferencial de los derechos humanos para que los estudiantes pudieran reconocer que somos un país de regiones, pluriétnico, multicultural y diverso, y por esta vía, brindarles conocimientos para que estuvieran en capacidad de reconocer sus derechos y los de otros; es decir, se fomentó en ellos el valor de la empatía. Este tema quedó recogido en el Diario de Campo del 19 de marzo de 2013 en donde se observó que la docente usó el tablero para hacer apuntes sobre el Enfoque Diferencial, explicar cómo se relaciona con el Artículo 13 de la Constitución Política acerca del pluralismo y,

argumentar sobre la dignidad humana. Fuera de eso, después de hacer la explicación, quedó registrado que: “La P [la profesora] pide a los estudiantes que hablen de un caso para aplicar el enfoque diferencial. E5 [Estudiante 5] propone el tema de la discapacidad y la P abre el debate frente al acceso a derechos de los discapacitados.” Después de ese debate, la docente usó varios ejemplos de situaciones que estaban ocurriendo en el país para reforzar el tema: habló de la demanda que hizo el Procurador de la época contra la ley de antidiscriminación, la demanda que el mismo Procurador interpuso contra Canal Capital por promover actividades de la comunidad LGBTI y, las sentencias sobre el aborto en Colombia.

Para ser empáticos, los estudiantes también debieron aprender a identificar los principios constitucionales vinculados a los derechos humanos por medio de la enseñanza de otros contenidos, esta vez de carácter procedimental, como son los mecanismos de protección nacionales e internacionales usados para reclamarlos o pedir su restablecimiento, lo cual se registró en el Diario de Campo del 16 de abril de 2013 cuando se observó que la docente explicara, usando el tablero, acerca de la relación que existe entre el derecho internacional de los derechos humanos con los derechos humanos, los derechos Constitucionales y de allí con los mecanismos de protección.

A nivel profesional: Durante la entrevista, la docente afirmó que “lo que tratamos de hacer es, mirar de acuerdo a esas carreras o los programas académicos, en qué puede hacerse énfasis, si se lo hace desde lo metodológico o incluso desde los contenidos temáticos; me explico: si estamos trabajando con Industriales, si se trabaja por ejemplo también los derechos humanos, pero más por el tema laboral, por ejemplo, o con las licenciaturas si se trabaja más con el tema de, por ejemplo, los derechos en la escuela, en el aula, los temas de discriminación, el tema del manual de convivencia y ese tipo de cosas; es decir, que sean, de cómo desde la Constitución puede hacerse una lectura más pertinente para las áreas profesionales que se están orientando.” (Sic)

En razón de lo anterior, se pretendió complementar el perfil profesional como docentes, brindándoles herramientas para afrontar situaciones reales en la escuela, a partir del estudio de casos emblemáticos que podrían ocurrirles a ellos como profesores en sus aulas de clase o al relacionarse con otros integrantes de la comunidad académica y de la sociedad. Además, aportando al debate y actualización de los Manuales de Convivencia de los colegios dentro de los enfoques diferenciales, de derechos humanos y de género.

Ejercer la ciudadanía, mediante el reconocimiento de los derechos, ubicando el contexto social y político en el que se encuentran, pero también, los fines y las responsabilidades de su labor como docentes y profesionales, fue otra motivación que se desarrolló a través del uso de casos de estudio, como quedó evidenciado en el diario de campo de mayo 7 de 2013, donde se les preguntó por situaciones ocurridas en diversas instituciones educativas como la I.E. Todos en Cristo, la I.E. Jorge Eliecer Gaitán, la Universidad Tecnológica de Pereira y el Colegio Miguel Alemán González, a través de los cuales debían identificar principios Constitucionales, derechos violados y los mecanismos nacionales de protección que podrían usarse para defender a las personas vulneradas en cada caso.

A nivel académico: La docente planteó en la entrevista que: “durante el semestre tenemos que evaluar escritura, eh, oralidad, argumentación” (Sic). Por consiguiente, se pretende desarrollar competencias a nivel de esos tres aspectos en los estudiantes.

En la misma entrevista la profesora señaló que los contenidos temáticos de la materia Constitución Política tenían que ver con “la experiencia que ellos van a tener como profesionales, pero también, con unos mínimos que hemos, digamos, decidido en los debates que se hacen en el área de Constitución Política; es decir, en el Departamento de Humanidades hay un área que se llama Constitución Política que está conformada por profesores que orientamos la asignatura y que hemos hecho reflexiones

acerca de [...] qué es lo necesario, qué es lo mínimo que debe saber cualquier ciudadano. O sea, y yo pensaba: hay un mínimo que tiene que ver con la ciudadanía.” (Sic).

Se aspiró entonces a relacionar el estudio de la Constitución Política con la cotidianidad de los estudiantes, de manera que pudieran verse reflejados como sujetos de esa Constitución, como ciudadanos y realizar ejercicios analíticos e interpretativos sobre la Constitución Política, de manera tal que, sin aprendérsela de memoria, los estudiantes lograran aplicarla en situaciones concretas de la vida cotidiana y de su experiencia profesional.

También se procuró brindar una formación integral a los estudiantes como sujetos – ciudadanos para el ejercicio de sus derechos, asumiendo la Constitución Política como una herramienta viva dentro de nuestro sistema democrático.

La profesora también arguyó en la entrevista que: “En la licenciatura hay una cuestión particular que, por ejemplo, algunos estudiantes me han dicho y es, ehm, como que no se hila el tema del inglés o de la enseñanza de la lengua inglesa con las cosas de las humanidades [...] ahí lo importante tiene que ver como con la gramática, con el idioma; se concentra el asunto en ver el otro o los otros idiomas, pero no en qué tiene que ver el tema del lenguaje pues como con la construcción social.” (Sic).

Así pues, se trataba de que las y los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa pudieran relacionar el lenguaje como una construcción social a través de la atribución de sentido que le dieran a la asignatura Constitución Política y no simplemente ver su carrera como un acumulado de aspectos técnicos del idioma desligados de las humanidades, entendiendo, además, el papel activo que todos los estudiantes y egresados del Programa tienen como ciudadanos en la sociedad.

A través del contrato didáctico establecido en la primera clase y reafirmado posteriormente en otras clases, lo cual quedó registrado en varias ocasiones en los Diarios de Campo y en la entrevista a la docente, se proyectaba ayudarles a los

estudiantes a entender la propia Constitución Política, las normas establecidas en el Reglamento Estudiantil de la Universidad y en la sociedad en general, analizándolas de manera crítica. En relación al contrato didáctico, la docente planteó durante la entrevista que: “hay normas que tienen que ver con el tema de la responsabilidad frente a la asignatura, por ejemplo de los tiempos de la asignatura, porque hay una tendencia y es que las clases de humanidades, Constitución Política, como de la parte humanística, [...] no sé si sea porque algunos profesores lo mencionan en algún momento o lo consideran, que las clases son menos tiempo del que está reglamentado; entonces si son tres horas de clase, hay unos que empiezan a llegar una hora después, o se quedan una hora de clase y se van o creen que la clase se va a acabar a la mitad del tiempo; entonces, por ejemplo, siempre hago énfasis en el tiempo; si la clase es de 9 a 12, es de 9 a 12.

Podemos hacer un descanso a la mitad, o hacer clase completa y salir antes; digamos que eso lo acordamos, pero tienen que contar con el tiempo correspondiente a la asignatura. Hay otra que tiene que ver con el tema del respeto por los temas que se abordan y cuando les hago énfasis en el tema del respeto es que en ese escenario todo el mundo puede decir lo que opina con respecto, eh, con respeto de lo que los otros están pensando. [...] mmm ¿y qué otra cosa? Hay otra que también les planteo y es el tema del respeto a la clase y es: si estamos en clase de Constitución es abordando las cosas de Constitución. ¿Por qué? Porque también hay una tendencia a que las clases de humanidades, Constitución y demás, como son “costuras” aquí en la Universidad, entonces hacen los ejercicios de matemáticas, estudian física, hacen las planchas de dibujo en la clase y eso pues yo les digo que eso sí, pues no es permitido, que si tienen que hacer otra cosa, pues es mejor que la hagan afuera, pero no, pues en la clase tienen que cumplir con las cosas que haya que hacer, obviamente, que planteamos, que acordamos; con los ehh, con los acuerdos respecto a las evaluaciones, que si decimos que es una evaluación escrita, pues la vamos a hacer escrita, si es una exposición, es

una exposición, pues, como dependiendo de lo que hayamos acordado y cómo se va a evaluar o con qué mecanismos, o con qué tiempos, como, respetar los acuerdos que se hagan.” (Sic).

Por lo tanto, el contrato didáctico tuvo que ver con los tiempos, llegar con los temas preparados a la clase, el respeto a las opiniones y las personas, los tipos de evaluaciones y la concentración en los temas de la clase.

Frente a las normas durante la evaluación, en el Diario de Campo del 7 de mayo de 2013 la “P [la profesora] les dice que se pueden organizar por equipos de trabajo y que además pueden sacar los apuntes, la Constitución Política, los convenios internacionales y todas las ayudas que requieran para el Parcial.”. De manera similar, en el Diario de Campo del 4 de junio se registró que: “Una vez iniciada la clase, P [la profesora] les pide que se organicen por filas. Luego les da las siguientes instrucciones: les recuerda que, de acuerdo a lo planteado en el correo electrónico, el Parcial Final es completamente individual, no se pueden prestar materiales, pero pueden sacar la Constitución, portátiles, apuntes y demás; debe haber silencio. Luego les dice que si tienen preguntas se le pueden acercar a ella.”

✓ *Las didácticas identificadas en la Tabla 4 fueron así para los estudiantes de Licenciatura en Lengua Inglesa y su docente de Constitución Política durante el primer semestre académico del 2013, tal como se muestra en la Tabla 5, de acuerdo a las evidencias empíricas encontradas con la triangulación de los Diarios de Campo, la transcripción de las entrevistas y el Programa de la materia:*

CATEGORÍA DIDÁCTICA	CONCEPTO ASOCIADO	DOCENTE	ESTUDIANTES
ORGANIZACIÓN SOCIAL DE LA CLASE	Esquema de la clase	<p>Según el Departamento de Humanidades (2013), la estrategia pedagógica formativa será en forma de seminario – taller.</p> <p>La docente primero realizaba una introducción teórica a un nuevo tema a partir de la tarea que les había dejado a los estudiantes, que por lo general correspondía a un caso de estudio (presentado a través de fotocopias de una Sentencia de la Corte Constitucional, un hecho noticioso o un hecho inventado por ella) o sino, a un documental o video que les enviaba por correo electrónico, días antes de la clase; luego conectaba el tema nuevo con la tarea y lo abordado en las clases anteriores, generando una secuencia de aprendizaje. Después abría el debate con todo el grupo, de manera dirigida por ella, a partir del análisis del caso de estudio o del video visto previamente.</p> <p>Los estudiantes se podían ubicar donde quisieran en el salón, en tanto quedaran frente al tablero; pero, cuando la docente quería que debatieran, los llamaba a acercarse, o a hacer una media luna, o a sentarse en mesa redonda. El trabajo individual era complementario del trabajo en colectivo.</p> <p>Las explicaciones durante la clase siempre las daba en contexto, teniendo en cuenta situaciones que se pudieran presentar durante la carrera de los estudiantes o su ejercicio profesional y también con</p>	<p>El aprendizaje de los estudiantes siempre fue desde lo individual, mediante la preparación previa de temas a través de tareas asignadas (lecturas o videos), hasta lo colectivo en el salón de clase, con mediaciones de la docente, ya sea con participación de todo el grupo o conformando grupos fijos pequeños.</p> <p>Después de que los estudiantes trabajaban en grupos fijos, pasaban a socializar lo que hacían con todos sus compañeros en el salón de clase.</p> <p>Los estudiantes participaban en clase durante los debates, exponiendo el resultado de su trabajo, pero también haciendo preguntas y dándole respuestas a la docente.</p> <p>Durante los parciales los estudiantes trabajaban en grupos fijos y en voz baja; se ubican en cualquier parte del salón y a veces intercambiaban materiales de apoyo entre grupos.</p> <p>Para el examen Final el trabajo fue completamente individual, haciendo filas y en silencio.</p>

		<p>ejemplos de la vida cotidiana o de actualidad nacional.</p> <p>Para los parciales organizaba a los estudiantes en los grupos fijos y les permitía sacar todos los materiales que necesiten: portátil, Constitución Política, apuntes, fotocopias, entre otras, e incluso compartirlos. A la siguiente clase les traía calificados los exámenes, se los entregaba y dedicaba la clase a retroalimentar, corregir y hacer una puesta en común de los diferentes casos abordados en cada parcial.</p> <p>Durante el examen Final organizó el grupo en filas y les entregó un cuestionario con preguntas conceptuales y de opción múltiple.</p>	
	Trabajo individual	Para la docente, el trabajo individual era prerequisite del trabajo en clase y del trabajo en grupos.	Se daba principalmente para preparar las clases, a través del desarrollo de las tareas. También hubo trabajo individual durante el parcial final.
	Grupos Fijos	La docente orientó la conformación de grupos fijos desde inicios de clases, los cuales debían presentar juntos tanto los talleres como los parciales.	Los estudiantes conformaron grupos fijos, desde ahí establecieron relaciones de amistad y compañerismo. Solo hubo un estudiante que quedó sin grupo, debido a su impuntualidad y baja asistencia a clase.
	Trabajo grupal	La docente orientó el trabajo grupal bajo dos esquemas: grupos fijos y participación colectiva en clase. En todo caso, el trabajo en grupo siempre dependió de la preparación individual previa a cada clase.	Durante el trabajo grupal, la mayoría de los estudiantes tomaban apuntes, presentaban dudas, hacían intervenciones, realizaban exposiciones a sus compañeros, respondían talleres, compartían materiales curriculares e intercambiaban saberes.
	Ubicación en el salón	La docente les permitía a los estudiantes que se sentaran donde quisieran, en tanto	Los estudiantes decidían dónde ubicarse; en cada clase variaba el lugar donde

		<p>podieran mirarla a ella y al tablero.</p>	<p>se sentaban, incluso cuando trabajan en grupos.</p>
	Tiempos	<p>Tres horas de clase, cumpliendo la jornada completa. Pausas activas. La docente daba toda la clase para resolver los parciales; en la medida en la cual cada grupo o cada estudiante iban terminando, les permitía entregar su evaluación y retirarse de clase. Después de cada parcial, a la siguiente clase les devolvía los exámenes calificados y hacía la retroalimentación respectiva.</p>	<p>Impuntualidad de varios estudiantes. Presiones de algunos estudiantes para culminar la clase antes de tiempo.</p>
OBJETIVOS	Finalidades de la materia	<p>Para el Área de Humanidades (2013) se necesita estudiar la Constitución Política para que los estudiantes ejerzan su ciudadanía en medio de un contexto democrático, bajo una interpretación crítica, constructiva y propositiva. “Interpretativa: Contextualizar a los estudiantes dentro de los procesos históricos hacia la democracia en Colombia. Análisis de textos, contextos y símbolos. Argumentativa: Hacer visible y posible el ejercicio del pleno de sus derechos en todos los espacios de la vida familiar, académica, social, laboral, etc. Propositiva: Materializar el poder como sujetos-ciudadanos y el ejercicio de sus derechos en el marco de la Constitución Política de Colombia de 1991 como instrumento que viabilice sus potencialidades y propuestas dentro del territorio colombiano.” (Área de Humanidades, 2013, p.2) La docente considera que el objetivo final de la asignatura es que los estudiantes entiendan si les violan o no algún derecho y qué pueden hacer al respecto.</p>	<p>Avanzar en el pensum de su carrera profesional. Conocer la historia del país. Interpretar la Constitución Política. Saber cómo defenderse ante violaciones a sus derechos. Complementar el perfil profesional y recibir formación integral.</p>

		<p>Entender el origen histórico de los derechos humanos y su relación con nuestra Constitución Política.</p> <p>Permitir a los estudiantes que ejerzan su ciudadanía, defendiendo sus derechos y participando en democracia.</p> <p>Desarrollar competencias en oralidad, escritura y argumentación.</p> <p>Promover la interpretación de la Constitución Política.</p>	
	Finalidades conceptuales	<p>Identificar concepciones políticas e ideológicas detrás del surgimiento y la historia de los DDHH.</p> <p>Debatir sobre la progresividad de los derechos humanos y su conexidad.</p> <p>Identificar y relacionar los Principios Constitucionales en un caso de estudio.</p> <p>Entender que son las luchas sociales las que han garantizado que las personas accedan a derechos.</p> <p>Identificar, explicar y argumentar sobre un caso estudiado, los Principios Constitucionales, Derechos Humanos vulnerados y los mecanismos de protección pertinentes.</p> <p>Relacionar artículos de la Constitución Política con los derechos humanos.</p> <p>Establecer relaciones entre los Derechos Sociales Fundamentales y el Enfoque Diferencial.</p> <p>Conocer instrumentos nacionales e internacionales para la exigibilidad de derechos.</p>	<p>Conocer y entender aspectos de la historia reciente de nuestro país.</p> <p>Identificar cuáles son sus derechos.</p>
	Finalidades procedimentales	<p>Cuándo y cómo aplicar instrumentos nacionales e internacionales para la exigibilidad de derechos en casos o contextos concretos.</p> <p>Aprender a analizar, interpretar y argumentar.</p>	<p>Identificar mecanismos de protección e instrumentos nacionales para exigir sus derechos.</p> <p>Poner en práctica la Constitución Política.</p>

		Desarrollar competencias comunicativas a nivel de oralidad y escritura.	
	Finalidades actitudinales	<p>Fomentar que los estudiantes hagan una preparación previa de las clases.</p> <p>Impulsar que los estudiantes aprendan a encontrarse con otros en medio de las diferencias, respetando a los demás.</p> <p>Ayudar a superar prácticas discriminatorias cotidianas e incluso naturalizadas.</p> <p>Que los estudiantes aprendan a hablar en público.</p> <p>Promover que los estudiantes entiendan la pertinencia de la materia Constitución Política.</p>	
	Finalidades evaluativas	<p>Hacer de las exposiciones un ejercicio de aprendizaje individual y colectivo.</p> <p>Favorecer que los estudiantes aprendan a interpretar.</p> <p>Promover que los estudiantes reflexionen sobre el mundo que los rodea.</p>	<p>Ser calificados, recibir notas.</p> <p>Demostrar haber adquirido conocimientos de la materia.</p> <p>Verificar la capacidad de análisis e interpretación a través de la revisión de casos de estudio.</p> <p>Llevar controles de lectura para verificar quiénes estaban cumpliendo con esa responsabilidad.</p>
INTERACCIONES	Interacción estudiantes	<p>La docente promovió el trabajo grupal, partiendo del trabajo individual de cada estudiante.</p> <p>Ella promovió desde inicios de semestre la conformación de grupos fijos de estudiantes, para la realización de talleres y procesos evaluativos.</p>	<p>Durante los parciales los estudiantes interactuaban entre sí para compartir materiales de apoyo fungibles. En las pausas activas, también intercambiaban charlas casuales y compartían alimentos.</p> <p>Desde el inicio de clases se conformaron grupos fijos, ahí se establecieron lazos de amistad y apoyo mutuo a nivel académico.</p>
	Interacción docente - estudiante	<p>La docente siempre sostuvo una relación amable y amistosa con sus estudiantes; les hablaba con mucha confianza.</p>	<p>Al principio de las clases la actitud de los estudiantes era muy pasiva, pero, en la medida en la cual la docente</p>

		<p>Ella no regañaba a los estudiantes, bastaba una mirada para expresar su inconformidad ante el incumplimiento de alguna norma.</p> <p>La profesora les ayudaba a corregir falencias conceptuales a través del debate o poniéndolos a reflexionar sobre concepciones discriminatorias a través de dilemas o con ejemplos en contexto.</p> <p>La docente se comunicaba por correo electrónico con sus estudiantes para compartirles materiales y enviarles videos o enlaces.</p>	<p>comenzó a promover el debate en sus clases, este se daba de manera natural, a veces hasta de forma espontánea.</p> <p>Los estudiantes eran muy amables con la docente.</p>
	Actitudes	<p>La actitud de la docente siempre fue muy amistosa con todos los estudiantes.</p> <p>La docente buscó al estudiante que le había dicho que la odiaba, lo puso a reflexionar y su actitud mejoró en clase.</p> <p>La docente siempre fue respetuosa de las opiniones de los estudiantes, de sus credos y sistemas de creencias y formulaba sus opiniones diferentes de una manera clara y conduciendo al debate y la reflexión profunda.</p>	<p>Las clases iniciaron con una predisposición negativa contra la materia porque todos la consideraban como una “costura”, así que el ambiente de aprendizaje no fue bueno en las primeras clases.</p> <p>Compañerismo, expresado en el trabajo en equipo y el apoyo a compañeros de otros grupos al compartir materiales, con la anuencia de la docente.</p> <p>Los estudiantes eran atentos, prestaban atención a las explicaciones de la docente. Durante los parciales había trabajo en voz baja o incluso en silencio. Los estudiantes nunca hicieron fraude, estudiaban y con base en su preparación previa respondían los exámenes. Inconforme con la nota asignada a su parcial, un estudiante le dijo a la docente que la odiaba y en muchas clases estuvo mala caroso y distraído; además, pretendía hacer que la docente se sintiera ignorada</p>

			<p>por él, incluso buscó varias excusas para dar por terminada las clases, como solicitar que los dejara salir a Asamblea de Estudiantes. En la medida en la cual avanzaron las clases y los estudiantes empezaron a atribuirle sentido a los contenidos, empezaron a demostrar motivación y a participar activamente en las clases.</p> <p>A pesar de que los debates se daban de forma continua, había respeto por las opiniones ajenas.</p>
MATERIALES CURRICULARES	Materiales fijos	Tablero y marcadores. Fueron usados para visualizar conceptos, como apoyo a las explicaciones y para plantear ejercicios en clase.	Los estudiantes nunca usaron el tablero, ni siquiera cuando hicieron exposiciones.
	Materiales fungibles	Fotocopias, principalmente para preparar el estudio de casos emblemáticos, algunos reales, sacados de Sentencias de la Corte Constitucional o de noticias y otros inventados por la docente.	Constitución Política, Portátil, cuadernos. Estos materiales fueron usados por los estudiantes para apoyarse durante los talleres y los exámenes parciales.
	Materiales dinámicos	Videos y documentales (Cándores No entierran todos los días, el Baile Rojo, ponencias del maestro Carlos Gaviria Díaz). La docente usó estos videos para apoyar el enlace temático.	Los videos y documentales fueron usados para llegar preparados a la siguiente clase.
CONTRATO DIDÁCTICO	Normas	La docente promovió una serie de normas en clase, que fueron sometidas a consideración y acuerdo con los estudiantes, relacionadas con los porcentajes de evaluación, los tipos de evaluación, la asistencia a clase, traer consigo la Constitución Política, puntualidad tanto para iniciar como para terminar, concentrarse en los temas de la asignatura y no en otras materias, responder por las obligaciones académicas	En las primeras clases los estudiantes llegaban sin hacer la preparación previa, pero esto se resolvió debatiendo sobre el enfoque de las clases de la docente. Las demás normas, excepto la puntualidad tanto en la asistencia como en el horario, fueron acordadas y asumidas por el conjunto de estudiantes.

		adquiridas en la materia como la preparación previa de las clases, el desarrollo oportuno de las tareas y talleres y, el estudio para los parciales y el final.	
	Asistencia	La docente asistió cumplidamente a todas sus clases.	Inicialmente se matricularon 17 estudiantes, pero solo terminaron 15. Las clases por lo regular iniciaban con 11 o 12 estudiantes; había tres estudiantes que siempre llegaban tarde o que faltaban a clase.
	Puntualidad	La docente solo llegó tarde una vez a clase porque se demoraron para entregarle las fotocopias del parcial.	La mayoría de los estudiantes llegaban a clase puntualmente, pero había tres estudiantes que siempre llegaban entre treinta minutos y una hora después de haber iniciado. El desempeño académico de los tres estudiantes no fue bueno, de hecho uno de ellos, el más incumplido, perdió la materia.
	Responsabilidad	La docente cumplía su responsabilidad de preparar las clases, preparar materiales curriculares para compartirle a los estudiantes, desarrollar los temas de manera oportuna y siguiendo una secuencia de aprendizaje, evaluar y retroalimentar, brindar asesorías; además, siempre llegaba a tiempo a clase.	La mayoría de los estudiantes tuvieron un buen desempeño académico y cumplían con sus obligaciones como estudiantes de la materia Constitución Política, según las normas acordadas en clase.
	Participación en clase	Era una exigencia cotidiana de la docente a sus estudiantes.	Los estudiantes sabían que debían llegar preparados a clase y que debían participar.
CONTENIDOS	Conocimientos previos	La docente introducía nuevos temas a través de las tareas que les dejaba en la clase anterior. Como a veces también los ponía a ver videos que les enviaba por correo electrónico, también les preguntaba si lo habían visto y qué habían entendido.	

	Contenidos conceptuales	<p>La docente desarrolló los siguientes temas:</p> <p>Generaciones de los derechos humanos. La Revolución Francesa. Postulados liberales y postulados socialistas. Qué es una Carta Magna. Historia de Colombia previa a la promulgación de la Constitución Política del 91. Estructura de la Constitución Política. El Estado Social de Derecho. Principios Constitucionales. Universalidad vs. Multiculturalidad. Enfoque Diferencial. Consulta Previa. Dimensiones de los derechos humanos. Características de los derechos humanos: historicidad, inalienabilidad, imprescriptibilidad, universalidad, indivisibilidad, interdependencia, integralidad, dinamicidad y progresividad. Derecho al libre desarrollo de la personalidad. Derecho al debido proceso. Derecho a no ser discriminado. Diversidad sexual.</p>	
	Contenidos procedimentales	<p>La docente enseñó los siguientes contenidos procedimentales:</p> <p>Mecanismos nacionales para la protección y exigibilidad de derechos humanos: el derecho de petición, la tutela, la Acción Popular, el Hábeas Corpus, el Hábeas Data. Herramientas del Sistema Interamericano. Herramientas de la ONU. Escritura, oralidad, argumentación e interpretación.</p>	
	Contenidos	La docente promovió las	

	actitudinales	<p>siguientes actitudes en el grupo:</p> <p>Responsabilidad. Respeto por la diferencia. Elaboración de acuerdos. Elaboración de acuerdos y cumplimiento de normas</p>	
MEDIACIONES	Ayudas ajustadas	<p>La docente se acercaba a cada grupo de trabajo para preguntarles si tenían dudas frente al desarrollo de los talleres en clase y les brindaba explicaciones o les facilitaba más materiales de apoyo.</p> <p>Cuando un estudiante no comprendía la estructura del parcial, ella se le acercaba y le daba explicaciones personalizadas.</p> <p>Cuando la docente percibía que la pregunta de un estudiante podía corresponder a una duda colectiva, entonces hablaba para todo el grupo, de lo contrario, le respondía a cada estudiante que estuviera trabajando en los grupos fijos.</p>	Los estudiantes hacían consultas a la docente, levantando la mano y preguntando o, acercándose a su puesto. Ella les resolvía sus inquietudes.
	Asesorías	Las asesorías eran brindadas a los grupos fijos para ayudarles a aclarar dudas frente a los talleres propuestos y para la preparación de los parciales.	Fueron pocos los grupos de estudiantes que asistieron buscando asesoría de la docente, por fuera de la clase. Cuando lo hicieron, buscaban solventar dudas respecto a talleres y parciales programados.
	Ejemplos en contexto	<p>La docente usaba hechos noticiosos de actualidad nacional.</p> <p>Planteaba situaciones problemáticas cercanas al contexto como universitarios o como futuros profesionales.</p>	En medio de los debates o de la participación en clase, los estudiantes formulaban sus propios ejemplos, con situaciones vividas o hechos que conocían de personas cercanas.
TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA	Explicaciones	Ampliaciones o aclaraciones conceptuales que hacía la docente a través del uso de materiales curriculares, ejemplos en contexto, debate, reflexiones y ayudas ajustadas. También daba instrucciones sobre cómo desarrollar un taller	Los estudiantes ponían atención a las explicaciones de la docente, la mayoría tomaba apuntes y le formulaban preguntas cuando era necesario. Algunos estudiantes se acercaban a la docente para

		o un parcial.	presentarle dudas frente a los parciales y ella les ayudaba o incluso se acercaba a su grupo de trabajo para colaborarles.
	Ejemplos en contexto	A través de los ejemplos la docente hacía comprensible los contenidos y cercanos a los estudiantes.	Los ejemplos le servían a los estudiantes para comprender los temas.
ESTRATEGIAS	Casos Emblemáticos	Fue la principal estrategia de enseñanza usada por la docente. Los casos fueron usados en las tareas, en los talleres y en los parciales. A través de los casos la docente pretendía que los estudiantes lograran identificar derechos vulnerados, principios constitucionales involucrados e instrumentos o herramientas nacionales e internacionales para exigir, defender o reestablecer derechos. Los casos también le permitieron a la docente abordar varios temas al mismo tiempo, distribuyéndolos entre grupos, quienes al finalizar el taller o el parcial, debían socializarlos a sus compañeros, haciendo del aprendizaje una labor colectiva.	A través de los casos emblemáticos o de estudio, los estudiantes lograron atribuirle sentido a los contenidos de la materia, pues los sentían cercanos a su contexto inmediato, como ciudadanos, estudiantes o futuros docentes.
	Tomar apuntes	La docente nunca orientó a los estudiantes para que tomaran apuntes, esa era una decisión que les dejó asumir autónomamente.	Estrategia de algunos estudiantes usada durante clase bajo criterio propio, en medio de las explicaciones de la docente y durante los procesos de retroalimentación, como recurso utilizado para preparar los talleres y las evaluaciones.
	Debate	Dada la cantidad de temas abordados y de casos por trabajar, la docente asignaba distintos casos a los grupos fijos y luego les pedía que los expusieran al grupo para hacer una puesta en común y debatir sobre los análisis que hacían.	Al principio los estudiantes debatían cuando la docente se los solicitaba, pero la dinámica se fue naturalizando en el grupo y ya los mismos estudiantes tomaban la iniciativa de hacer planteamientos, refutar

		El debate también se promovía en clase durante las explicaciones para aclarar los temas y que los estudiantes pudieran compartir sus puntos de vista, desarrollando competencias comunicativas.	o apoyar opiniones, siempre en el marco del respeto por lo que manifestaban los demás.
	Línea de tiempo	Estrategia usada por la docente durante las primeras clases para ubicar a los estudiantes en los hechos históricos que dieron origen a la Constitución Política de 1991 y las consecuencias que esto trajo para el país.	Esta estrategia fue usada por los estudiantes para intentar entender la historia y el contexto político nacional abordado durante clase.
	Talleres	La docente proponía talleres para los grupos fijos, basándose en el análisis de casos de estudio y en aspectos conceptuales, los cuales servían como preparación colectiva para los parciales.	Los estudiantes desarrollaban los talleres a través de grupos fijos, para lo cual debían tener una preparación individual previa a través de lecturas que la docente les facilitaba con anterioridad.
SECUENCIA DE APRENDIZAJE	Tareas	Eran usadas por la docente para conectar el tema de la clase con el de la siguiente.	Los estudiantes preparaban la clase siguiente mediante la realización de tareas, aunque no todos cumplían siempre.
	Conocimientos previos	La introducción de nuevos temas iniciaban por la identificación de conocimientos previos, con lo cual la docente conectaba los temas de la clase anterior con los de la nueva.	Los estudiantes se preparaban para iniciar la clase trayendo las tareas hechas y viendo los videos que la docente les enviaba previamente; a partir de ello, participaban, conectando temas de la clase anterior con la siguiente.
	Retroalimentación	Al calificar los parciales, la docente hacía un ejercicio de retroalimentación con los estudiantes para aclarar dudas, corregir y avanzar en su secuencia de contenidos.	Los estudiantes aprovechaban la clase en la que la profesora aclaraba las dudas que tenían, ayudándoles a superar las falencias conceptuales que hubieren tenido, lo cual les permitía seguir avanzando en su proceso de aprendizaje.
	Enlace temático	La docente solía recapitular los temas estableciendo relación entre las tareas con el tema de	Los estudiantes sabían que cada tarea y tema que veían les serviría para avanzar al

		la clase, haciendo integración temática de los contenidos conceptuales o procedimentales nuevos con los anteriores y retroalimentación de los exámenes parciales para continuar en el proceso formativo.	siguiente tema.
EVALUACIÓN	Conocimientos previos	La docente identificaba los conocimientos previos de sus estudiantes a través de la revisión de tareas mediante controles de lectura, formulando preguntas sobre las fotocopias que les dejaba.	Los estudiantes sabían que debían realizar las tareas que la docente les dejara en clase y que debían revisar el correo para recibir nuevos materiales, y así, llegar preparados a la siguiente clase.
	Evaluación de producto	Se realizó por medio de talleres, parciales y el final. Durante todas las evaluaciones permitió que los estudiantes sacaran los materiales de apoyo que consideraran pertinentes. Los talleres eran preparatorios para cada parcial, se desarrollaban en los grupos fijos y se socializaban con el resto de los compañeros. Los parciales se daban a través de casos de estudio sobre los cuales debían aplicar los conceptos trabajados en clase, realizando procesos de análisis e interpretación, en grupos fijos. El final fue un cuestionario con preguntas de selección múltiple, acumulativo respecto a los temas de todo el semestre, con preguntas conceptuales que debían responder de forma individual.	Los estudiantes sabían que las evaluaciones tenían dos componentes prácticos: interpretativo y de verificación de conocimientos.
	Evaluación reguladora	Tenía como fin regular el cumplimiento de las normas acordadas en clase y se daba a través del debate y de reflexiones que la docente le proponía a los estudiantes.	Los estudiantes fueron apropiándose de las normas que acordaron con la docente y se les volvieron costumbre en la clase.
	Evaluación de proceso	La docente no asignaba notas a las tareas, pero verificaba su cumplimiento, pues eran indispensables para que los	

		estudiantes llegaron preparados con los temas de cada clase. En medio de las clases la docente formulaba preguntas a los estudiantes y así se daba cuenta si habían estudiado o no, si tenían imprecisiones conceptuales o si necesitaban alguna ayuda ajustada.	
	Participación en clase	La docente le exigía a los estudiantes que participaran en clase y lo tenía en cuenta a la hora de evaluarlos.	<p>No todos los estudiantes intervenían en clase; la mayoría lo hacían cuando tenían dudas.</p> <p>La dinámica de los debates permitía mayor interacción entre la docente con los estudiantes.</p> <p>Durante la realización de talleres, los estudiantes participaban en sus grupos fijos para resolverlos.</p>
	Tareas	<p>Las tareas tenían como finalidad contribuir a preparar el tema de la siguiente clase, ayudando a desarrollar conocimientos previos a las explicaciones de la docente.</p> <p>Algunas de las tareas que la docente les pidió a los estudiantes que consultaran fueron las siguientes: a) Averiguar los Mecanismos Nacionales de Protección de los Derechos Humanos: qué son, cuánto tiempo tienen para cumplirse, quiénes las pueden interponer, ante quiénes, qué derechos protegen. b) Leer un texto de Rodrigo Uprimny sobre las dimensiones de los derechos humanos. c) Traer leído un caso de estudio que les dejaba mediante fotocopias. d) Entregar un taller que iniciaron en clase y no alcanzaron a culminar. d) Lecturas con elementos conceptuales relacionados con los derechos</p>	<p>A partir de las tareas, los estudiantes llegaban a clase tanto con claridades como con dudas, que se aclaraban o desarrollaban durante clase.</p> <p>Al inicio no estaban cumpliendo con las lecturas previas, pero la responsabilidad grupal mejoró mucho.</p>

		humanos, el Estado Social de Derecho y la Constitución Política. e) Ver documentales o videos antes de la siguiente clase.	
	Talleres	Una vez que los grupos avanzaban en el taller, antes de terminar la clase, hacía una puesta en común, de manera tal que pudiera verificar la realización del ejercicio, pero también, hacer explicaciones y brindarles ayudas ajustadas a los estudiantes.	Los estudiantes realizaban los talleres pues sabían que parte de las notas dependían de su realización.
ATRIBUCIÓN DE SIGNIFICADO	Concepciones frente a la materia	<p>La profesora percibía que había una predisposición de los estudiantes contra la materia. Ella planteó abiertamente que sus clases de Constitución Política debían darse en medio de un ambiente democrático, por lo cual permitió la realización de acuerdos, la participación activa de los estudiantes, compartir materiales de estudio y un trato amable a los estudiantes, como si de pares se tratara.</p> <p>La docente sentía que no ellos no hilaban el tema del inglés con las Humanidades, a pesar de que el idioma es considerado como una construcción social. Durante la entrevista, la docente dijo que creía que tal vez había docentes de Licenciatura en Lengua Inglesa que fomentan en los estudiantes desprecio por el tiempo invertido en materias como Constitución Política u otras del área de Humanidades, lo cual afectaba la puntualidad, el cumplimiento de responsabilidades académicas e incluso la misma asistencia a clase.</p> <p>En la materia Constitución Política se deben respetar las creencias y posiciones ideológicas de los estudiantes,</p>	<p>Todos los estudiantes iniciaron las clases con la concepción de que la materia Constitución Política es una “costura”, es decir, una materia de poca importancia o sin pertinencia con relación al resto de su pensum; algunos lo expresaron abiertamente al iniciar las clases de Constitución Política y otros lo dijeron durante las entrevistas; todos coincidieron con esa percepción. De hecho, al culminar las clases, una estudiante logró identificar cómo usar los contenidos de la materia en la vida real, pero, aun así, continuó pensando que, al no estar relacionada directamente con el inglés, no le servía para nada.</p> <p>Los estudiantes consideraban que Constitución Política es una materia de baja prioridad porque tiene pocos créditos académicos. Varios estudiantes consideraban que tres horas de clase para Constitución Política era mucho tiempo. Varios de los estudiantes lograron cambiar su actitud</p>

		<p>así que, ante temas polémicos y posiciones políticas desacertadas en relación con el espíritu democrático de la Constitución, lo que procedía para la profesora no era decirles a los estudiantes que están “pensando mal”, sino que se les llevaba a la reflexión por medio del debate sobre el origen de las cargas culturales, presentación de dilemas o interrelación con los fundamentos de los principios constitucionales y ejemplos en contexto.</p> <p>La profesora cree que los procesos de movilización, asamblea y preparación de un paro de estudiantes se pueden abordar desde la clase de Constitución Política.</p>	<p>frente a la clase, ya que pudieron atribuirle sentido, en la medida en la cual relacionaron los contenidos en su propio contexto cotidiano o en la perspectiva de su futuro profesional, o incluso cuando en algún momento sintieron vulnerados sus derechos y encontraron que las herramientas aprendidas en clase les sirvieron para hacer trámites y reclamos. Una estudiante logró identificar que las materias de Humanidades complementan su perfil profesional y ayudan a su formación integral, en términos de la ética y de entender en qué país estamos; esta reflexión logró hacerla después de haber cursado Constitución Política, porque antes de verla planteaba que todas las materias del área eran un “relleno”. Quienes llegaron a considerar que la materia en realidad sí era pertinente, lograron identificar herramientas para exigir sus derechos de manera individual pero no de forma colectiva organizada, ni proyectando transformar la realidad social que les rodea; solo lograron ubicar qué les servía para beneficio particular.</p> <p>Los estudiantes consideran que hay que esforzarse académicamente en la materia porque la profesora “no le regala nada a nadie”, es decir, no les ayuda a subirles la nota.</p>
--	--	--	--

	Participación en clase	La docente permitía que los estudiantes formularan preguntas en cualquier momento de la clase. A veces era ella quien abría el debate frente a casos emblemáticos o temas, pero a veces también eran los mismos estudiantes quienes asumían esa dinámica.	Los estudiantes participaban en clase tanto para ofrecer su punto de vista, como para manifestar inquietudes o responder a preguntas de la docente.
	Dudas	La docente resolvía las dudas de los estudiantes de varias formas: con respuestas directas, poniendo ejemplos o abriendo el debate para recoger opiniones y luego presentar alguna argumentación.	Los estudiantes formulaban sus dudas en cualquier momento de la clase, cuando así lo requirieran. Ese era un mecanismo de participación en clase.
	Atribución de sentido	Relacionar los temas de Constitución Política con la vida cotidiana de los estudiantes. Relacionar el inglés como una construcción social y, por lo tanto, en relación con el área de Humanidades. Como futuros docentes deben saber cómo resolver conflictos en el aula y promover normatividades en los manuales de convivencia con un enfoque democrático.	A los estudiantes les costó trabajo atribuirles sentido a los contenidos porque venían con la concepción inicial de que habían matriculado una “costura” o una materia de “relleno”. No todos los estudiantes comprenden para qué les sirve conocer la historia de su país, así que no le vieron sentido a la materia; eso sí, a otros sí les pareció interesante saber qué tienen que ver los hechos actuales con la historia reciente de Colombia, para ubicar el contexto en el que viven. Tiene sentido pasar la materia porque les ayuda a avanzar en su carrera. En la medida en la cual fueron viendo los contenidos y desarrollando los talleres a través de casos de estudio, fueron percibiendo que la materia les permite hacer un ejercicio de ciudadanía y exigibilidad de derechos. Estar en capacidad de usar mecanismos o instrumentos nacionales para reclamar sus derechos.

			<p>Estudiar sobre diferentes comunidades o grupos sociales les sirvió para entender que hay que vivir con respeto, en medio de la diferencia.</p> <p>Siendo docentes se van a enfrentar a casos de convivencia en la escuela y para ello les sirve saber qué derechos tienen ellos, qué derechos tendrían sus estudiantes, cómo proceder ante diversas situaciones y cómo intervenir sobre el Manual de Convivencia de las Instituciones.</p> <p>Los debates en clase, a partir de situaciones del contexto cercano a los estudiantes, los motivaba a participar y a sentirse “enganchados” con la materia. Los temas tienen sentido porque tienen que ver con la vida cotidiana.</p> <p>Ver, escuchar o leer noticias y sentirse actualizados o darse cuenta que ahora tienen elementos para interpretar los hechos y formarse su propia opinión.</p>
--	--	--	--

Tabla 5. Cómo fueron las didácticas tanto para la docente como para los estudiantes en las clases de Constitución Política.

La Tabla 5 mostró cómo la didáctica está en estrecha relación con el enfoque pedagógico. En el Diario de Campo del 26 de febrero de 2013 quedó registrado que la profesora les planteó a sus estudiantes que “no está de acuerdo con el conductismo y que no está dispuesta a orientar su clase en un ambiente distinto al de la democracia; también afirmó que los estudiantes están habituados a que las evaluaciones sean por calificaciones y competencia entre estudiantes y no como un proceso formativo en un ambiente democrático”. (Sic)

Al respecto, pudo evidenciarse en los Diarios de Campo y en las entrevistas que la tendencia pedagógica de la docente sí fue Constructivista, de acuerdo a la metodología expresada en el Programa de la asignatura Constitución Política del Departamento de Humanidades (2013) y al esquema de clase planteado por ella misma, lo cual apareció en aspectos didácticos como: la organización social de la clase donde la construcción del conocimiento se dio desde lo individual hacia lo colectivo; precisamente, en el constructivismo cognitivo explicado por Gutiérrez et al. (2011) “se da primacía a los factores individuales como condición previa para hacer posible la interacción social”; ello se reflejó a partir del proceso de identificación de conocimientos previos, según las tareas que debían traer preparadas para abordar el siguiente tema de la clase, pasando a las explicaciones introductorias de la docente a través de medios no fungibles como el tablero y el posterior trabajo en grupos fijos para terminar con una puesta en común de los talleres con lo cual se abrían debates y nuevas explicaciones por parte de la docente pero esta vez con ayudas ajustadas; así quedó registrado en el Diario de Campo del 2 de abril de 2013 cuando la docente propuso “hacer un taller con base en el documento de Rodrigo Uprimny, el cual había enviado previamente por correo electrónico; era una tarea que debían leer desde la clase pasada.” De manera similar, también ocurrió durante el parcial registrado en el Diario de Campo del 7 de mayo de 2013, el cual se resolvió en los grupos fijos.

El uso de los casos de estudio o casos emblemáticos fueron una estrategia que permitió poner el conocimiento de los derechos humanos en el contexto de las prácticas socio culturales de los estudiantes, aspecto característico de las prácticas pedagógicas constructivistas que siempre se dan en contexto; en tal sentido, fue interesante observar el proceso de retroalimentación del segundo parcial, registrado en el Diario de Campo del 21 de mayo de 2013, en donde “P [la profesora] les devuelve los parciales y les pide que

comiencen a analizar los casos que trabajaron ahí en la clase pasada. Entonces E7 comienza a parafrasear el caso que le tocó y P le solicita que lo lea completo. Después de que E7 termina de leerlo, P le pide que comience a analizar su caso y les solicita a los demás que también intervengan. El análisis gira en torno frente a los derechos vulnerados.” Aquí también se partió de lo individual hacia la construcción colectiva del conocimiento, lo cual permitió a los estudiantes resolver vacíos conceptuales. Además, mostró que la docente no solo usó las evaluaciones de producto para calificar a los estudiantes, sino que, a través del trabajo individual al grupal y el proceso de retroalimentación permitió la apropiación de conocimientos a partir de “la capacidad de resolver independientemente un problema, y un nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1989, p.133), lo cual es conocido como la zona de desarrollo próximo.

El trabajo en grupos fijos con preparación individual previa resultó una buena dinámica para acercarse a los conocimientos y hacer transposición didáctica. Además, los casos de estudio le permitieron a los estudiantes tener un aprendizaje activo y significativo.

Sin embargo, los estudiantes parecían acostumbrados a estudiar bajo una tradición conductista, tal como lo señaló la docente en clase; por ello les costó trabajo vincularse dentro del ‘esquema de la clase’ planteado por la profesora.

Esto se reflejó principalmente en la asistencia que aumentaba en relación con los procesos de calificaciones y disminuía durante épocas en las que no había evaluaciones parciales y también, en las actitudes en clase de algunos estudiantes y su responsabilidad con los horarios de llegada o salida o, la desatención a las explicaciones. Por ejemplo, el 2 de abril de 2013 quedó registrado en el Diario de Campo que solo asistieron a clase

nueve de diecisiete estudiantes matriculados, en cambio, en el segundo parcial, el 7 de mayo y en el Parcial Final, el 4 de junio del mismo año, en los Diario de Campo correspondientes, quedaron registrados quince estudiantes como asistentes, lo cual equivale a los días en los cuales hubo mayor asistencia de todo el semestre. A pesar de haber 17 estudiantes matriculados, el número de asistentes en las demás clases osciló entre 9 y 12 estudiantes, donde solo seis fueron constantes. No obstante, ellos fueron vinculándose a las dinámicas y ritmos de la docente, logrando articularse con el esquema de clase planteado por ella.

El aprendizaje de los estudiantes fue significativo, gracias a la motivación que ella logró darles y a la atribución de sentido que terminaron por otorgarle a los contenidos luego de relacionarlos con su cotidianidad y con su perfil profesional, a pesar de que al inicio de las clases creían que habían matriculado una materia de “relleno”; así lo reconocieron luego de las entrevistas que les hizo la investigadora. Por ejemplo, el Estudiante 1 le dio sentido práctico a lo aprendido en la materia Constitución Política cuando afirmó durante la entrevista que los contenidos guardaban relación con su vida cotidiana: “por ejemplo la violación de los derechos humanos de personas, de familiares míos que trataban de acceder a ese derecho a la salud y se les negaba; entonces yo pensaba como: eh que bueno saber esto para futuras ocasiones” (Sic).

La docente hizo un buen proceso con los estudiantes para que ellos pudieran reconocer la importancia de la materia Constitución Política dentro de sus perfiles profesionales y su vida cotidiana como ciudadanos.

El trato de la docente a sus estudiantes fue muy importante en el desarrollo de sus clases; siempre se dirigió a ellos con mucha amabilidad, cercanía y respeto; desde el punto de vista pedagógico, esto permitió que los estudiantes expresaran sus puntos de vista con tranquilidad y que se motivaran a participar en clase.

Por su parte, el Estudiante 2 planteó en la entrevista que antes de matricular la materia Constitución Política creía que era un relleno que nada tenía que ver con su carrera, pero, a través de la revisión de los casos de estudio y de los mecanismos de defensa aprendidos, los pudo aplicar para solucionar un problema con su ex pareja y logró atribuirle sentido a la materia en términos de su perfil profesional, al afirmar que: “el enfoque que tenía ahorita [la asignatura] era más como, como direccionada a, a terminar de moldear lo que nosotros como docentes hacemos [...], en el ámbito de la docencia.” (Sic)

No obstante, la Estudiante 3, quien perdió la materia, planteó que los temas estudiados no tuvieron nada que ver con su vida ni con otras materias de la carrera, aunque reconoció que se sintió actualizada respecto a temas de la historia reciente del país y que ahora cuando veía noticias lograba entender de qué se trataban. Los demás estudiantes entrevistados sí lograron relacionar los contenidos de la materia con su vida cotidiana y su futuro profesional, en torno a la promoción y exigibilidad de los derechos humanos.

El aprendizaje va mediado por la motivación; la Estudiante 3 no la tuvo, ello se reflejó en su bajo rendimiento académico en la materia.

Sin embargo, la labor docente permitió que la mayoría del grupo se encausara dentro de la materia a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje que generó tensiones, máxime por tratarse de temas controversiales resueltos a través del debate de ideas.

La evaluación de producto no solo iba pensada en verificar la adquisición de conocimientos conceptuales, sino que estuvo relacionada con hacer enlaces temáticos y promover competencias orales, escriturales y argumentativas entre los estudiantes, tal como lo argumentó la docente durante la entrevista, lo cual también se evidenció en los Diarios de Campo mediante los cuales se registraron las clases.

De hecho, los diversos tipos de evaluaciones aplicados por la docente (la identificación de contenidos previos, la evaluación de producto, la evaluación reguladora y la de proceso) marcó una ruptura entre los estudiantes con el esquema de clase al que parecían estar acostumbrados. Ello los obligó a preparar las clases antes de llegar a estas, vinculándose activamente en los debates y aproximándose a los conocimientos sobre derechos humanos, no simplemente pensando en las notas sino también en la utilidad práctica de lo aprendido para su vida cotidiana y en su futuro profesional. Así lo expresaron en la entrevista los Estudiantes 1, 2, 4, 5 y 6.

9. Conclusiones

Luego de haber realizado el análisis de la información derivada del trabajo de campo, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

El enfoque pedagógico, principalmente constructivista, sobre el cual la docente enmarcó sus clases de Constitución Política se vio reflejado en su didáctica: cómo planteó la organización social de la clase al plantear trabajo individual y luego dividir el salón en grupos fijos, la sistemática identificación de conocimientos previos y el enlace temático que provocaba en sus clases; las mediaciones ofrecidas respecto a los contenidos conceptuales, prácticos y actitudinales relacionados con la educación en derechos humanos, los diversos tipos de evaluación que efectuó: reguladora, de proceso y de producto, las estrategias que implementó en sus clases que permitían acceder a la zona de desarrollo próximo por medio de casos de estudio, principalmente, cuestiones que, en últimas, promovieron que los estudiantes participaran activamente en la construcción de su propio conocimiento y que terminaran por atribuirle sentido a los contenidos.

En las clases de Constitución Política se fomentaron tres tipos de contenidos didácticos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, mediante los cuales se abordó la educación en derechos humanos para los estudiantes que estaban cursando la materia. De un lado, mediante los contenidos conceptuales se usó la Carta Magna como herramienta para explicar principios de los derechos humanos y promover en los estudiantes su empoderamiento como ciudadanos que ejercen derechos y respetan los de los demás; de otro lado, a través de los contenidos procedimentales se les brindó herramientas para la exigibilidad de los derechos, en tanto que, los contenidos actitudinales garantizaron el respeto por las opiniones diferentes y el debate de las ideas en medio de un ambiente democrático. Resultado de este abordaje de los contenidos se tiene un buen ejemplo de cómo desarrollar la educación en derechos humanos en cualquier programa académico.

Aplicar distintos tipos de evaluación, pensando no simplemente en calificar sino en ofrecer ayudas ajustadas a los estudiantes les brindó confianza para participar en clase y aclarar sus dudas, debatiendo ideas en un ambiente democrático que permitía alcanzar la zona de desarrollo próximo.

En términos de las interacciones del triángulo didáctico mostrado en la Figura 1, las mediaciones ofrecidas por la docente a los estudiantes a través de ejemplos en contexto, relacionados con hechos de actualidad nacional más explicaciones relacionadas con su perfil profesional, permitieron que ellos pudieran darle atribución de sentido a los contenidos respectivos a la educación en derechos humanos, a pesar de que al inicio de las clases hubieran considerado que la materia Constitución Política era una “costura” o un “relleno” en el currículo.

Por su parte, el uso de casos emblemáticos, principal estrategia utilizada por la docente en las clases de Constitución Política, fue fundamental en la interacción entre ella con los contenidos para garantizar un proceso de transposición didáctica, con lo cual permitió que cada estudiante aprendiera a identificar sus propios derechos y reconocer las herramientas que podrían aplicar para desarrollar procesos de exigibilidad ante el Estado, instituciones y/o funcionarios públicos, logrando una participación guiada y mediada que cada vez fue provocando mayor autonomía entre los estudiantes.

En relación a la idea anterior, la resolución de dichos casos también garantizó que los estudiantes, al interactuar con los contenidos, les otorgaran sentido y significado y que incluso los relacionaran con situaciones reales de su vida cotidiana y de su futuro profesional.

El uso de este tipo de casos, relacionados con la historia reciente de nuestro país, pero principalmente los relacionados con el perfil profesional docente de los estudiantes, les permitió entender hechos de la realidad nacional actual desde un punto de vista crítico y romper con la idea de que la materia era un relleno en su currículo.

Por todo lo anterior, el uso de estos resulta una excelente estrategia para abordar la educación en derechos humanos.

Otro aspecto importante que cabe resaltar es el respeto a la opinión diferente durante las interacciones en las clases de Constitución Política hizo parte del ambiente democrático en el cual se desarrollaron las clases, según lo registrado en los Diarios de Campo y lo expresado por la docente y los estudiantes durante las entrevistas; ello no implicó la tolerancia a posiciones discriminatorias sino que se dirimieron las diferencias mediante el debate de ideas, poniendo ejemplos en contexto, aspecto didáctico relevante, con lo que ayudaba a ubicar la razón de ser de los principios que cobijan el respeto a los derechos humanos, permitiendo que cada quien sacara conclusiones frente a lo que es justo y defendible de lo que no.

Existe un imaginario colectivo entre los estudiantes de Lengua Inglesa frente a que la materia Constitución Política es un “relleno” en su currículo; ello se explica, según la docente por tres motivos principalmente: primero porque creen que lo único que necesitan aprender con su carrera son los aspectos técnicos del lenguaje, segundo, porque los mismos docentes de otras áreas no explican el valor de la asignatura dentro del currículo y tercero, porque esta asignatura tiene menos créditos horarios que otras materias. Por su parte, excepto una estudiante, los demás que fueron entrevistados afirmaron haber tenido esta creencia al matricularse en Constitución Política pues no le veían sentido ni relación con su perfil profesional, punto de vista que cambió en la medida en la cual cursaron la materia, llegando a establecer relaciones entre: el lenguaje y las posiciones políticas, la materia y su rol como docentes, el cumplimiento de normas y deberes y la exigibilidad de derechos.

La docente planteó en la entrevista que, a consecuencia de dicho imaginario colectivo, había estudiantes que llegaban una hora tarde a clase o se retiraban antes de terminar la sesión y que incluso, había estudiantes que se ponían a hacer trabajos de

otras materias durante su clase. Por ello, dentro del contrato didáctico se tuvieron que establecer como normas los horarios y la concentración en clase. Es necesario romper con ese imaginario haciendo explícito el sentido de la materia y su relación con el perfil profesional para que los estudiantes puedan atribuirle significado a los contenidos.

Respecto a otros imaginarios de los estudiantes se percibió su preocupación por las notas más que por el proceso mismo de aprendizaje, a pesar de que la docente desarrolló varios tipos de evaluaciones y no solo de producto. Ello se reflejó en la baja asistencia a clases y la alta asistencia a exámenes parciales; también en las motivaciones para realizar los talleres, centradas en prepararse para las evaluaciones. Se hace necesario dar a conocer el modelo pedagógico de la Universidad dentro de los estudiantes y realizar procesos de actualización entre los docentes para que se puedan asumir modelos pedagógicos distintos al conductismo, en medio del respeto por la libertad de cátedra.

Se percibió que los estudiantes comprendieron que no necesitaban aprenderse la Constitución Política de memoria, pues lo que le importaba a la docente era que logaran establecer relaciones entre los casos de estudio con la Carta Magna y que supieran usarla para reclamar derechos. Ello se pudo observar durante los talleres y las evaluaciones, en las cuales los estudiantes usaban materiales fungibles y los intercambiaban entre ellos, incluyendo a la propia Constitución; de hecho, en las entrevistas, todos coincidieron en razonar que lo importante no era memorizar los artículos sino hacer análisis de estos.

Frente a la enseñanza de los derechos humanos en la materia Constitución Política observada se puede reconocer que los estudiantes aprendieron a respetar los derechos humanos, no solamente derivado de los contenidos, sino de su misma práctica académica al permitirse estudiar bajo un ambiente que consentía la libertad de expresión, el respeto a la diferencia, la inclusión y la toma democrática de decisiones dentro del aula.

Tanto la docente como el Departamento de Humanidades pretendieron empoderar a los sujetos para que pudieran aplicar la Constitución Política dentro de un contexto democrático, haciendo de ella una interpretación histórica, crítica, constructiva y propositiva, de modo que se pudiera contextualizar a los estudiantes a través del conocimiento de la historia reciente de la nación, para que logran entender en qué país viven y cómo es que hemos llegado al estado de cosas actual.

A consecuencia de los resultados de esta investigación etnográfica, se puede inferir que desde el Departamento de humanidades de la Universidad Tecnológica de Pereira se está formando a los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira para que participen en democracia, relacionando sus estudios con el contexto político nacional e internacional, mediante lo cual aprenden a ubicar sus derechos y a realizar procesos de exigibilidad ante el Estado y sus funcionarios, lo cual demuestra que se pueden impulsar procesos de educación en derechos humanos desde cualquier programa académico.

Tal como lo afirmó la docente durante la entrevista, la materia Constitución Política, obligatoria para todos los programas de pregrado, es un vehículo por el cual se puede dar la enseñanza de los derechos humanos en cualquier programa académico, si se relacionan los contenidos con el perfil profesional del estudiante y se dan explicaciones en contexto.

Con el cumplimiento de los tres objetivos específicos, relacionados con: a) La identificación de las didácticas que se implementaron en la enseñanza de los Derechos Humanos durante un periodo académico, con estudiantes de noveno semestre del Programa Licenciatura en Lengua Inglesa, a través de la asignatura Constitución Política de la Universidad Tecnológica de Pereira, manifestados a partir de la Tabla 4; b) la explicación de los motivos o razones por los cuales se implementaron y c) la descripción de cómo fueron dichas didácticas para los estudiantes y la docente de la materia Constitución Política, explicados a partir de la Tabla 5, se logró desarrollar un ejercicio de

comprensión, dando cumplimiento cabal al objetivo general del presente trabajo de grado, para brindar respuesta a la pregunta de investigación formulada.

Esta tesis genera un impacto positivo en la Universidad Tecnológica de Pereira porque resalta la importancia de la materia Constitución Política, devolviendo sobre ella la confianza de su valor en el currículo de cualquier Programa Académico, para lograr la formación de profesionales entendidos como sujetos políticos que participan cual ciudadanos en democracia, empoderados de sus derechos; además porque va en sintonía con la nueva apuesta curricular de la Universidad que pretende romper con el imaginario colectivo de que lo relacionado con las humanidades no es más que un relleno.

Finalmente, es de resaltar lo que Martínez (2005) afirma: “Una investigación tiene un alto nivel de validez si al observar, medir o apreciar una realidad, se observa, mide o aprecia esa realidad y no otra cosa. Este hecho constituye la validez interna. Hay también otro criterio de validez, la validez externa, que consiste en averiguar hasta qué punto las conclusiones de un estudio son aplicables a grupos similares.”

Siendo así, habría que decir que la presente Etnografía contó con validez interna, dado que se logró dar respuesta a la pregunta de investigación y se cumplieron los objetivos propuestos. Por lo demás, se presume que los resultados obtenidos pueden ser adaptables a grupos de estudio similares.

10. Recomendaciones

A partir de las conclusiones obtenidas en la presente tesis, se recomienda incluir la EDH en todos los programas académicos de la Universidad a través de la materia Constitución Política, bajo la tutela del Departamento de Humanidades, mediante el uso de casos de estudio en medio de un ambiente democrático, incluyente, participativo y deliberativo que permitan relacionar los derechos humanos con los perfiles profesionales en cada programa académico.

Con respecto al Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Tecnológica de Pereira y las conclusiones de la presente tesis, se recomienda la formulación de una Cátedra Abierta en Derechos Humanos en la Universidad Tecnológica de Pereira mediante la cual se realice un proceso de EDH con enfoque teórico práctico, para toda la comunidad universitaria.

11. Referencias Bibliográficas

- Aroca, C y Maturana, C. (2019). Ciudad Educadora: didáctica del patrimonio cultural de los derechos humanos desde una perspectiva controversial. *Sophia Austral*, 81-105.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-56052019000100081&lang=es
- Ausubel, P., Novak, J., Hanesian, H. (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México. Trillas.
- Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Revista Quorum Académico*, 8, 15, 1-12.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjCiYvV9qXtAhWqFVkfHX80C0kQFjAVegQIHxAC&url=https%3A%2F%2Fdi.alnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3998947.pdf&usg=AOvVaw2xSqWBboV5rHEIF_YUUCwL
- Bonder, G. (1994). Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 9-48. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a01.htm>
- Burguera, L. (2016). De la democracia de masas a la democracia deliberativa. *Revista Española de Ciencia Política*, (40), 225-229.
- Chevallard, Y. (1998). La Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.
https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf
- Cicourel, A. (1982). *El método y la medida en Sociología*, Madrid, Editorial Nacional.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En Coll, Palacios y Marchesi: *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza. P. 357 – 386.
- Coll, C., Rochera, M. J., Mayordomo, R. M. y Naranjo, M. (2008). La evaluación continuada como instrumento para el ajuste de la ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación. Cuadernos de docencia universitaria. Octaedro.

- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción de conocimiento en el aula. En Coll, Palacios y Marchesi: *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Contraloría General de la República (2010). Informe de Auditoría Gubernamental con Enfoque Integral Modalidad Regular.
- Cubero, R. (2005). Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso. Grao.
- Departamento de Humanidades e Idiomas. (2013). Seminario – Taller de Constitución Política y Democracia en Colombia. Asignatura: Constitución Política para la Licenciatura en Lengua Inglesa.
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y Escuela. El aprendizaje de la participación. En: de Alba Fernández, N.; García Pérez, F.F.; Santisteban Fernández, A. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Simposio XXIII – Didáctica de las Ciencias Sociales. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS_I.pdf
- Departamento de Humanidades e Idiomas (2013). Programa: Seminario – Taller de Constitución Política y Democracia en Colombia.
- El Achkar, S. (2002). Una mirada a la Educación en Derechos Humanos desde el pensamiento de Paulo Freire. En: Daniel Mato (coord.): *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela. pp.: 111-120. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100916022205/10achkar.pdf>
- Freire, P. (2002). Pedagogía del Oprimido. <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Furió, M. & Furió, C. (2009). ¿Cómo diseñar una secuencia de enseñanza de ciencias con una orientación socioconstructivista? <http://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v20s1/v20s1a6.pdf>

- Gadamer, H. G. (1984). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*.
Salamanca: Sígueme.
- Gil, F. (2004). La educación en derechos humanos en el sistema educativo. En: *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, págs. 43-56.
<http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/2epoca/Tarbiya35.pdf>
- (2008). Ciudadanía y humanidad. La educación en el disenso. *Teoría de la Educación*. 20, 25-44. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/982/1080
- Goetz y Lecompte. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata, S.A.
- Gómez, M. (2003). El modelo de la pedagogía diferencial. *Ciencias Humanas*, 9(31). [Archivo Doc] <http://files.area-este-matematicas.webnode.es/200000004-2bacd2ca8b/EI%20modelo%20ensenanza%20diferencial.doc>
- Gramsci, A. (1974). *Antología*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Norma.
- Gutiérrez, M., Buriticá, O., & Rodríguez, Z. (2011). *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Hammersley y Atkinson. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Hernández, C. (2012). Ciudadanía, diversidad y participación. Educar para la participación desde la diversidad. En: de Alba Fernández, N.; García Pérez, F.F.; Santisteban Fernández, A. *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Simposio XXIII – Didáctica de las Ciencias Sociales. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS_I.pdf

Hernández y López. (2002). Disciplinas de las ciencias naturales y las ciencias sociales a la explosión de las disciplinas. En: Gaitán, C. Epistemología de las Ciencias Sociales Visión Histórico – Filosófica. P. 42-113.

Ingeniería de Sistemas y Computación (2020). Asignatura Constitución Política.

<http://isc.utp.edu.co/archivos/materia-1-is031-constitucion-politica.pdf>

Jociles, M. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista colombiana de antropología*, 54, 121-150.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v54n1/0486-6525-rcan-54-01-00121.pdf>

Lerma, H. (2003). Presentación de informes. El documento final de investigación. Eco Ediciones.

Luis, A. (2010). La Didáctica de las Ciencias Sociales Como Fuente Para la Formación de Maestras/os, Conocimiento Específico y ¿Disciplina “Posible”? *Educación y Pedagogía*, XIV(34), 19-27. [Archivo PDF]

<http://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5921/533>

1

Magendzo, A. (2007). Formación de Estudiantes Deliberantes para una Democracia

Deliberativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), págs. 70-82. [Archivo PDF]

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2514156.pdf>

Magendzo-Kolstrein, A. y Toledo-Jofré, M. I. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-16. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.2>

Martínez, G. (2009). Educación en Derechos Humanos: Consideraciones de los diferentes modelos educativos. *Ars Iuris*. 41, 41-52.

https://www.academia.edu/450620/Educaci%C3%B3n_en_derechos_humanos_consideraciones_de_los_diferentes_modelos_educativos

Martínez, M. (2005). El método etnográfico de investigación.

https://www.uis.edu.co/webUIS/es/investigacionExtension/comiteEtica/normatividad/documentos/normatividadInvestigacionenSeresHumanos/13_Investigacionetnografica.pdf

Mata, P. (2009). Ciudadanía y participación democrática. Sobre las condiciones de posibilidad de una sociedad intercultural. En: AGUADO, T. y DEL OLMO, M. (Coords.). Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas. Madrid: Ramón Areces, pp. 31-46.

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.

Formar para la ciudadanía ¡sí es posible! [Archivo PDF]

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf

----- (2017). Educación Inclusiva.

https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-374740.html?_noredirect=1

Mihr, A. (2004). Educación en Derechos Humanos en el ámbito Universitario. En: Tarbiya:

Revista de investigación e innovación educativa, págs. 29-42.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1051303>

Moriarty, K. (2004). Crear ciudadanos activos en materia de derechos humanos: el papel de la educación en derechos humanos dentro de Amnistía Internacional. En: Tarbiya: *Revista de investigación e innovación educativa*, N° 35, págs. 7-28.

<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7243>

Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.

Katz editores.

Oraisón, M. y Pérez, A. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, pp. 15-29.

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

----- (2010). *Proyecto de plan de acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. GE.10-

15151 (S) 300810 310810.

http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/15session/A.HRC.15.28_sp.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (octubre de 1994). *Declaración y Plan de Acción de la 44a reunión de la Conferencia Internacional de Educación sobre la educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y el entendimiento internacional y la tolerancia*. <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Educacion-para-la-paz-los-DDHH-y-la-democracia1.pdf>

----- (9 de octubre 1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. [Archivo PDF] <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Conferencia+Mundial+sobre+la+Educaci%C3%B3n+Superior.++La+Educaci%C3%B3n+Superior+en+el+Siglo+XXI%3A+Visi%C3%B3n+y+Acci%C3%B3n>

Ovalle, R. (2007). Derechos Humanos y Educación.

Pagès, J. (abril, 1998). Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales: retos para la formación de una conciencia democrática. En IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Simposio llevado a cabo en la Universidad de Lleida.

----- (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La Didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania* nº 40, Universidad Católica de Valencia, 67-81.

Pagès, J., y Marolla, J. (2018). La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la didáctica de las Ciencias Sociales. *Historia y memoria*, 17, 153-184.
<https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7455>

Portela, H. (2008). La instrucción y la formación en la educación... Entre tensiones, herencias y tradiciones. *Revista Pedagogía Crítica Paulo Freire*, No 6. Universidad Academia y Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.

- . (2011) y Toro Doris Alicia. Avatares epistemológicos del currículum: Un reclamo por la formación humana desde el reencuentro con el otro. II Congreso Internacional de Educación. RudeColombia. 15 Años Vendimia. Santa Martha.
- Presidencia de la República (1991). Constitución Política de Colombia.
- Posner, G. (1998). Análisis del currículum. Segunda edición. McGraw-Hill Interamericana S.A.
- Prats, J. (1996). La investigación en Didáctica de las ciencias sociales (Notas para un debate deseable). En: VII Symposium Didáctica de las Ciencias Sociales "La investigación". Vol. 1. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Centro Superior de Formación del Profesorado, pp. 7-27. [Reproducido en ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES] (ed.). La formación del profesorado y la Didáctica de las ciencias sociales. Sevilla: Diada Editora, 1997. pp. 9-25)
- (2000). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. En: Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación. Barcelona. No.I. pp. 81-89
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>
- Rodino, A. (2003). Educación superior y derechos humanos: el papel de las universidades ante los retos del siglo XXI. En: La educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe..., UNESCO. P. 56
- Rozada, J (1992). La enseñanza de las ciencias sociales: una cuestión 'indisciplinada' necesariamente. En: Aula de Innovación Educativa. Barcelona. No. 8, (noviembre), pp. 5-9.
- Salvioli, F. (2009). La Universidad y la Educación en el Siglo XXI. Los derechos humanos como pilares de la nueva reforma universitaria. <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1522/universidad-siglo-xxi-2009.pdf>

- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
<http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Santiesteban, A. (2004). Formación de la Ciudadanía y Educación Política, en Vera, M.I. y Pérez, D. (coord.) *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS / Universidad de Alicante. 377-388.
- Santiesteban, A. y Pagès, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En: Ávila, R., López, R & Fernández, E. (eds.): *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 353-367.
- Santiesteban, A., Pagès, J., Batllori, R., Canals, R., González, N., Granados, J.,... Oller, M. (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*.
- Santiváñez, V. (2004). La didáctica, el constructivismo y su aplicación en el aula. *Cultura*. 18(18), 1-12. http://www.revistacultura.com.pe/imagenes/pdf/18_07.pdf
- Shutz, A. (1974). Estudios de teoría social. Amorrortu, Buenos Aires. En: *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. Enfoques educacionales*. 7(1), 51-66.
http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Rios_N7_2005.pdf
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a02.htm>
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Tecnología Mecánica (2020). Asignatura Constitución Política, Ética y Legislación.
<http://media.utp.edu.co/tecnologia-mecanica/archivos/TM372-SEMINARIO%2C%20CONSTITUCION%20POLITICA.pdf>

Tibbitts, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models for human rights education, En International Review of Education, special Human Rights Edition. En: Tarbiya: *Revista de investigación e innovación educativa*, págs. 29-42.

<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1020338300881>

Universidad Tecnológica de Pereira (2017). Proyecto Educativo Institucional.

[http://media.utp.edu.co/tecnologia-](http://media.utp.edu.co/tecnologia-industrial/archivos/Proyecto%20Educativo%20Institucional-PEI.pdf)

[industrial/archivos/Proyecto%20Educativo%20Institucional-PEI.pdf](http://media.utp.edu.co/tecnologia-industrial/archivos/Proyecto%20Educativo%20Institucional-PEI.pdf)

----- (2019). Plan de Desarrollo Institucional “La universidad que tienes en mente”. Documento resumen.

<http://media.utp.edu.co/planeacion/archivos/sitios-de-interes-de-a-p-d-i/resumejecpdi2009-2019.pdf>

Univirtual (2015). Cátedra de Constitución Política de Colombia.

[http://univirtual.utp.edu.co/cursos/constitucionV2015-](http://univirtual.utp.edu.co/cursos/constitucionV2015-2/modulo3/leccion4/temas/impresion/version_de_impresion.pdf)

[2/modulo3/leccion4/temas/impresion/version_de_impresion.pdf](http://univirtual.utp.edu.co/cursos/constitucionV2015-2/modulo3/leccion4/temas/impresion/version_de_impresion.pdf)

Vicerrectoría Académica (2018). Orientaciones para la renovación curricular en la Universidad

Tecnológica de Pereira. Borrador. [https://media.utp.edu.co/vicerrectoria-](https://media.utp.edu.co/vicerrectoria-academica/archivos/Orientaciones%20renovacio%CC%81n%20curricular%20UTP%202018%20%284-12-18%29%281%29.pdf)

[academica/archivos/Orientaciones%20renovacio%CC%81n%20curricular%20UTP%202018%20%284-12-18%29%281%29.pdf](https://media.utp.edu.co/vicerrectoria-academica/archivos/Orientaciones%20renovacio%CC%81n%20curricular%20UTP%202018%20%284-12-18%29%281%29.pdf)

Vigotsky, L. (1989). Fundamentos de Defectología. Obras Completas, Tomo V, Ed. Pueblo y Educación. Cuba.

Vigotsky, L. (1995). Pensamiento y Lenguaje. Barcelona: Paidós.

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó. [https://des-](https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf)

[for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf](https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf)

12. Anexos

Anexo 1. Formato de Consentimiento Informado

Fecha: _____

Consentimiento informado

A QUIEN PUEDA INTERESAR

Yo, _____, identificado(a) como aparece al lado de mi firma,
acepto que la estudiante LUISA FERNANDA ARENAS CASTAÑEDA lleve registros
fotográficos y escritos de las clases de Constitución Política, con fines investigativos.

Atentamente,

Nombre:

Identificación:

Anexo 2. Guion Entrevista En Profundidad Para La Docente

Pregunta de Investigación	¿Qué Didácticas se implementan en la enseñanza de los Derechos Humanos a través de la asignatura Constitución Política del programa Licenciatura en Lengua Inglesa, en la Universidad Tecnológica de Pereira?
Objetivo General	Comprender las Didácticas que se implementaron en la enseñanza de los Derechos Humanos durante un periodo académico, con estudiantes de noveno semestre en el Programa Licenciatura en Lengua Inglesa, a través de la asignatura Constitución Política de la Universidad Tecnológica de Pereira

1. ¿Qué normas se manejan al interior del proceso educativo y el funcionamiento del grupo?
 - 1.1 ¿Quién o quiénes determinan dichas normas?
2. ¿De dónde surgen los temas, problemas o propuestas que se trabajan en clase?
 - 2.1 ¿Con qué finalidad se trabajan dichos temas?
3. ¿Qué actitudes, valores, principios promueve en los estudiantes con su actividad académica cotidiana?
4. ¿Cómo vincula a los estudiantes con el conocimiento científico, con el cotidiano, con las realidades de los contextos?
 - 4.1 ¿Por qué y para qué lo hace de dicha manera? -> *Sobre sentido y significado*
5. ¿Los contenidos de cada clase tenían alguna relación con los contenidos previos, existía alguna secuencia?
6. ¿Qué tipo de tareas les dejaba a los estudiantes al finalizar su clase?
7. ¿Existía alguna relación entre la tarea que le dejaban en la clase anterior con el contenido de la siguiente clase?
8. ¿Los contenidos guardaban relación con otras disciplinas y otras materias?
9. ¿Por qué cree que hay estudiantes que consideran que Constitución Política no les sirve en sus carreras? -> tener en cuenta lo dicho en las entrevistas de estudiantes
10. ¿Por qué usa los Casos de Estudio como estrategia de enseñanza?
11. ¿Qué otra estrategia de enseñanza utiliza en clase?
12. ¿Cuál era el sentido de dividir el grupo en pequeños grupos fijos?
13. ¿Cómo era el trabajo individual de los estudiantes? ¿Qué sentido tenía?
14. ¿Su práctica de enseñanza contempla las necesidades y capacidades diferenciadas de los estudiantes? -> *Educación inclusiva, didácticas flexibles*
 - 14.1 ¿Qué o cuáles situaciones específicas lo ilustran?
15. ¿Qué apoyos humanos, técnicos, tecnológicos o materiales utiliza como soporte de la actividad educativa y por qué?
16. ¿Cómo evalúa el aprendizaje de los estudiantes? -> Auto, co, hetero?
17. ¿La evaluación les sirve a los estudiantes para su proceso de aprendizaje?
18. ¿Por qué les permitía sacar apuntes, portátiles, fotocopias durante las evaluaciones?
19. ¿Cómo identifica los errores de los estudiantes y qué hace al respecto?
20. ¿Cómo sabe que sus estudiantes están aprendiendo?
 - 20.1 ¿Cómo visualiza el cambio conceptual?

Anexo 3. Guion Entrevista En Profundidad Para Estudiantes

Pregunta de Investigación	¿Qué Didácticas se implementan en la enseñanza de los Derechos Humanos a través de la asignatura Constitución Política del programa Licenciatura en Lengua Inglesa, en la Universidad Tecnológica de Pereira?
Objetivo General	Comprender las Didácticas que se implementaron en la enseñanza de los Derechos Humanos durante un periodo académico, con estudiantes de noveno semestre en el Programa Licenciatura en Lengua Inglesa, a través de la asignatura Constitución Política de la Universidad Tecnológica de Pereira

1. ¿Los temas que desarrollaba la docente en clase guardaban alguna relación con su vida cotidiana?
2. ¿Usted qué hacía mientras la docente explicaba los temas?
3. ¿Alguna vez cuestionó lo que la profesora pensaba?, ¿qué consecuencias traía o cree que podría traer de haberlo hecho? o por el contrario, ¿Usted aceptaba las ideas y afirmaciones expresadas por la docente en clase?, ¿Por qué?
4. ¿Qué pasaba si usted cometía algún error o se equivocaba en clase?
5. ¿Para qué servía el análisis de los Casos de Estudio propuestos por la docente?
6. ¿Qué tipo de tareas dejaba la profesora al finalizar su clase?
7. ¿Existía alguna relación entre la tarea que le dejaban en la clase anterior con el contenido de la siguiente clase?
8. ¿Los contenidos de cada clase tenían alguna relación con los contenidos previos, existía alguna secuencia?
9. ¿Cómo hizo la docente para evaluar su aprendizaje en CP?
10. ¿Para qué los evaluaban de esa manera?
11. ¿Cómo se preparaba para las evaluaciones?
12. ¿Por qué cree que la docente les permitía sacar apuntes, portátiles, fotocopias durante las evaluaciones?
13. ¿Qué pasaba después de recibir la calificación de la evaluación?, ¿qué hacía la docente y usted qué hacía?
14. ¿Lo estudiado en CP se relacionaba de alguna manera con las demás materias que estaba cursando?
15. ¿Lo estudiado en CP tiene alguna aplicación en su vida profesional?
16. ¿Para qué le sirvió estudiar la materia Constitución Política?
17. ¿Notó algún cambio en su manera de percibir las noticias, la realidad nacional, el conflicto colombiano, entre otros asuntos, después de haber cursado CP?